



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SARAH LEMES DE ALMEIDA**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS  
NA BAHIA: DO DESENHO CURRICULAR À CONSTRUÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE**

Salvador  
2015

**SARAH LEMES DE ALMEIDA**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS  
NA BAHIA: DO DESENHO CURRICULAR À CONSTRUÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lygia de Sousa Viégas

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação- Biblioteca Anísio Teixeira

Almeida, Sarah Lemes de.

Psicologia escolar e educacional na formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente / Sarah Lemes de Almeida. - 2015.

158 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lygia de Sousa Viégas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Psicologia - Estudo e ensino (Superior) - Bahia. 4. Psicólogos escolares – Bahia. 5. Currículos. I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.15 – 23 ed.

**SARAH LEMES DE ALMEIDA**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS  
NA BAHIA: DO DESENHO CURRICULAR À CONSTRUÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação,  
pela Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

Lygia de Sousa Viégas - Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São  
Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Marilene Proença Rebello de Souza \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São  
Paulo  
Universidade de São Paulo

Carlos Cesar Barros \_\_\_\_\_  
Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São  
Paulo  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Dedico:

À minha mãe, por todo encorajamento, companheirismo e zelo. Por ser a minha inspiração, por me fazer gente, por me ensinar sobre a vida, por acreditar em mim.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, pelo cuidado e atenção durante a escrita desta dissertação.

Ao meu pai, que, mesmo longe, incentivou a concretização deste Mestrado.

A minha família, por toda força e incentivo que me deram. Em especial, a tia Didita, que me acolheu em sua casa com todo cuidado, carinho e mimos.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lygia Viégas, por toda competência, atenção, cuidado e compromisso nas orientações. Os seus incentivos foram essenciais para o resultado deste trabalho.

Aos professores das disciplinas da Pós-Graduação em Educação, que colaboraram para a escrita desta dissertação através das suas aulas, orientações e textos.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza e ao Prof. Dr<sup>o</sup> Carlos Cesar Barros, pelas excelentes contribuições na qualificação deste trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, pela atenção e disponibilidade.

A todos os meus amigos, pelo carinho, apoio e paciência com as minhas ausências.

Aos meus companheiros e amigos do Mestrado, pela parceria durante todo o processo de escrita deste trabalho. Esta dissertação é fruto do trabalho coletivo e de tudo que aprendemos juntos.

Aos meus colegas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela paciência, por todo aprendizado que estão me proporcionando e pela força dada para a finalização desta pesquisa.

A todos os meus espaços de trabalho anteriores, que me possibilitaram aprender, amadurecer e refletir sobre o mundo, a vida, as pessoas e a educação.

A Clélia Barqueta, Ana Rosa, Mara e Mariana pela amizade, incentivo, apoio e presteza de sempre.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanilda Mazzoni, pela paciência e compromisso com a revisão desta dissertação.

A todos, muito obrigada!

DIZEM (QUEM ME DERA)

(...) já chegamos muito longe  
mas podemos muito mais, dizem...

Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Dadi Carvalho

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia. Adota-se, como referencial teórico, a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Como procedimentos de campo, são utilizadas as seguintes estratégias: busca no *site* do Ministério da Educação pela quantidade de Instituições de Educação Superior (IES) que ofereciam cursos de Psicologia na Bahia; levantamento de dados gerais destas IES (modalidade administrativa, localidade, quantidade de cursos de psicologia oferecidos); análise das características gerais dos cursos (vigência do currículo, carga horária total, ênfases); análise das disciplinas e dos estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional inseridos nos desenhos curriculares dos cursos de psicologia e suas respectivas carga horárias e semestralidade; entrevista e aplicação de questionários em docentes de tais disciplinas e estágios; e análise dos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa. A análise do material de campo é realizada a partir de enfoque quantitativo e qualitativo. Os achados desta pesquisa indicam que a maioria dos docentes das disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, o que demonstra a difusão teórica desse campo de conhecimento, e, conseqüentemente, uma maior aproximação com bases epistemológicas comprometidas ética e politicamente com a superação do fracasso escolar. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para reflexões sobre a Formação de Psicólogos no Estado da Bahia, em especial, buscando repensar que lugar ocupa a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional nesta formação.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Psicologia Educacional. Formação de Psicólogos.



## ABSTRACT

This research aimed at understanding the theoretical concepts and practices that support the courses and internships related to the Educational and School Psychology in the formation of Psychologists in Bahia, a Brazilian State. School and educational psychology from a critical perspective are adopted as theoretical framework. The following procedures are followed to collect field material, which were analyzed quantitative and qualitatively : search at the Brazilian Culture and Education Ministry internet site for the amount of High Education Institutions which offers Psychology courses in Bahia; survey of general information of these institutions (administrative mode, location, number of courses offered in Psychology); identification of general characteristics of the courses (duration of the curriculum, total classload, emphases); identification of disciplines and internships related to School and Educational Psychology within curricular designs of Psychology courses and their classload as well as periodicity; questionnaires and interviews with professors of such disciplines and internships; and analysis of professors lesson plans. Results of this survey indicate that most professors of disciplines and internships related to School and Educational Psychology transits in between theoretical conceptions and practices consistent with the critical perspective on School and Educational Psychology. This reveals the theoretical diffusion of the field of knowledge, and, therefore, a closer relationship with ethically and politically committed epistemological foundations. We hope this research contributes to reflections on the formation of psychologists especially in Bahia, by rethinking about the place occupied by critical perspective on School and Educational Psychology.

**Keywords:** School Psychology. Educational psychology. Formation of Psychologists.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de Cursos de Psicologia nos Municípios da Bahia	64
Tabela 2	PIB dos Municípios (Valor Adicionado)	65
Tabela 3	Relação quantitativa de unidades de CRAS e CREAS por região e anos	82
Tabela 4	Relação quantitativa de psicólogos no CRAS e CREAS	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	IES, Vigência do Desenho Curricular, Carga Horária Total do Curso, Ênfases, Disciplinas e Estágios que apresentam relação com Psicologia Escolar e Educacional e suas respectivas cargas horárias, carga horária total	90
Quadro 2	Características Gerais dos Docentes	98
Quadro 3	Formação Acadêmica e Área de Estudo	100
Quadro 4	Disciplinas e estágios ministrados pelos docentes, carga horária e semestre	105
Quadro 5	Autores e temas de discussão	106
Quadro 6	Pressupostos teóricos e organização das disciplinas e estágios	116
Quadro 7	Modalidades de Práticas	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade por Estado de IES que oferecem cursos de Psicologia	63
Gráfico 2	Cursos de Psicologia da Bahia distribuídos por anos do início do funcionamento, modalidade administrativa e região	67
Gráfico 3	Quantidade por Região de IES que oferecem formação em Psicologia	87
Gráfico 4	Experiência Docente no Ensino Superior e Ano de Conclusão da Graduação	99
Gráfico 5	Ano de conclusão do curso	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CES	Câmara de Educação Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSF	Programa Saúde da Família
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## APRESENTAÇÃO

A relação entre a Psicologia e Educação suscitou reflexões intensas ao longo da minha formação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. O interesse se deu a partir de algumas experiências. Uma delas foi o contato com duas disciplinas de Psicologia Escolar, Psicologia Escolar I e II, ministradas na graduação pela professora Sonia Sampaio. A prática dessas disciplinas me possibilitaram viver a vida diária de uma Escola Municipal em Salvador por um ano. Durante esse tempo, tive contato com autores importantes nesta área da Psicologia e Educação, como Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado, dentre outros.

Antes mesmo de finalizar a formação, ingressei como aluna especial de uma disciplina chamada “Infância e realidade brasileira” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição com a mesma professora que ministrava as disciplinas de Psicologia Escolar. A experiência em “Infância e realidade brasileira” me fez pensar criticamente a infância, compreendendo sobre a história da construção social do seu conceito, mas também problematizando a forma como é concebida na escola e nas instituições socioeducativas, por exemplo. Termos como família desestruturada e crianças de risco foram questionados ao longo das leituras e debates que surgiam durante as aulas. Pensar criticamente a respeito das concepções preconceituosas sobre a criança pobre e suas famílias me fez compreender um pouco sobre o intenso processo de culpabilização desses sujeitos na produção do fracasso escolar das escolas públicas brasileiras.

Após a experiência na escola municipal, decidi que queria pensar a escola, a infância, as relações neste espaço, e, logo no semestre seguinte, foi possível um estágio na Lua Nova, escola e centro de estudos. Esta é uma escola privada que oferece formação desde a Educação Infantil até o fundamental de 1º ao 5º ano. Por lá fiquei oito anos, sendo dois anos como estagiária e seis como professora da Educação Infantil. Essa experiência me possibilitou crescer pessoal e profissionalmente. O trabalho e o contato com as crianças, famílias, meus colegas professores, psicólogas, coordenadoras, diretoras e demais funcionários da escola, me aproximou das discussões sobre educação e infância de uma forma crítica e prazerosa.

Durante esse mesmo período que estive na escola, fiz uma especialização em Psicomotricidade, com base teórico-prática em psicanálise e cujo corpo docente em sua maioria era composto pelos profissionais do Centro Lydia Coriat, e uma formação em Coordenação de Grupos Operativos que se somaram às minhas reflexões sobre educação, ora de forma complementar, ora contraditória. No turno oposto à escola, também vivi

experiências com a clínica psicanalítica atendendo crianças, adolescentes e adultos e fazendo acompanhamentos terapêuticos de crianças. Embora a experiência tenha sido riquíssima e me feito crescer bastante, me angustiava por não poder atender a todos, porque o atendimento implicava um pagamento pelo meu trabalho, através do qual eu precisava me sustentar, mas nem todos podiam pagar. Descobri, então, que precisava compreender infância, educação e subjetividade de outro lugar. Lugar este que beneficiasse mais pessoas e que permitisse me situar com a realidade concreta e pensar intervenções de empoderamento dos sujeitos desde uma perspectiva política, histórica, econômica e social, com base nas quais nos constituímos.

Paralelamente a essas novas inquietações, surgiram oportunidades de ministrar disciplinas em cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, na graduação de Pedagogia, Psicologia e no PARFOR<sup>1</sup> em Ciências Naturais e Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A experiência docente e a aproximação com minha orientadora, Lygia Viégas, em um grupo de estudos, possibilitou envolvimento mais intenso com a Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Esta, por sua vez, embasou as minhas discussões em sala de aula sobre a produção do Fracasso Escolar, a Medicalização da Educação e da Sociedade, a Escola Pública, as Políticas Públicas em Educação, e, principalmente, incentivou a pensar nas discussões sobre Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos, tema de investigação desta presente pesquisa.

No segundo semestre de 2014, com o mestrado em andamento, a vida me concedeu mais uma nova experiência: atuar na educação básica como psicóloga em escolas públicas do Distrito Federal, através da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este tão novo trabalho, cheio de desafios, contradições e lutas, não poderia deixar de ser mencionado. A nova experiência produziu implicações nesta pesquisa. Em especial, porque estou aprendendo que a formação crítica em Psicologia Escolar e Educacional é essencial para uma atuação do psicólogo comprometida ética e politicamente com a escola, com a educação. No entanto, não se pode desconsiderar que essa atuação também é atravessada por uma complexidade de elementos que tendem a “boicotar” a luta em prol de uma escola democrática e com qualidade social. Mas, apesar dos pesares, a luta continua forte e em busca de transformações sociais!

---

<sup>1</sup>O PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Visa induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/index/principal>.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
2	<b>PSICOLOGIAS</b>	21
2.1	MATRIZES DO PENSAMENTO PSICOLÓGICO	21
2.2	QUE PSICOLOGIAS SÃO ESSAS, ENTÃO?	24
3	<b>PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL</b>	32
3.1	HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL	34
3.2	AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	37
3.2.1	<b>Psicologia Escolar e Educacional Tradicional: Uma Análise Crítica</b>	37
3.2.2	<b>Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica</b>	39
4	<b>A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO BRASIL</b>	46
4.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO	48
4.2	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA	51
5	<b>O MÉTODO</b>	57
5.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	58
5.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA	61
6	<b>A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NA BAHIA</b>	63
6.1	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL	69
6.1.1	<b>Expansão do Ensino Superior no Brasil</b>	70
6.1.1.1	<i>Mundialização da Educação</i>	73
6.1.1.2	<i>Governo FHC (1995-2002) e Governo Lula e Dilma (2003-2014)</i>	76
6.1.2	<b>A Expansão dos Cursos de Psicologia no Brasil</b>	80
6.1.2.1	<i>Psicologia e Políticas Públicas</i>	80
6.1.2.2	<i>Expansão e interiorização da formação em Psicologia</i>	84
7	<b>O LUGAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NA BAHIA: ASPECTOS GERAIS</b>	89
8	<b>A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA BAHIA: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	98
8.1	QUEM SÃO OS DOCENTES?	98
8.1.1	<b>Trajatória de vida e formação acadêmica</b>	102
8.2	A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA BAHIA: O QUE DIZEM E COMO FAZEM OS PROFESSORES?	104
8.2.1	<b>Bibliografias mais utilizadas</b>	106
8.2.2	<b>Organização teórica de disciplinas e estágios</b>	114
8.2.3	<b>Organização da prática de disciplinas e estágios</b>	121



8.3	DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	125
8.3.1	<b>Formação de Psicólogos</b>	125
8.3.2	<b>O interesse dos alunos pelos estudos e atuação em processos educativos</b>	127
8.4	A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO E O PAPEL DA PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS: ALGUMAS REFLEXÕES	130
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	139
	<b>REFERÊNCIAS</b>	144
	<b>APÊNDICES</b>	155

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de Psicólogos no Brasil tem sido temática de pesquisas, debates e discussões desde a década de 1970 (SOUZA; CHECCHIA, 2003), especialmente em razão das críticas e revisões teóricas da Psicologia enquanto ciência e profissão. Referências importantes do campo da Psicologia Escolar e Educacional, em especial, Maria Helena Souza Patto, contribuíram energeticamente para a reflexão da Psicologia de modo geral e para as transformações teóricas e práticas referentes à atuação e formação de psicólogos na relação com os processos educativos.

Todo o movimento de crítica instituído em busca de revisões das bases epistemológicas da Psicologia viabilizou a construção de uma nova forma de compreender o lugar político e ético do Psicólogo Escolar e Educacional. Para Patto (1997, p.465),

[...] alheia às demais Ciências Humanas e à filosofia, a formação dos psicólogos faz-se na ausência de teorias que lhes permitiriam conhecer as bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das ideias e técnicas que adotam.

Com base nas explicações da realidade por meio dos aspectos psicológicos, segundo Souza e Checchia (2003, p.112)

[...] os currículos de Psicologia passaram a reforçar o investimento no indivíduo, como aquele que precisa ser tratado em seus males psíquicos, desvinculando a dimensão intra-subjetiva da realidade social.

Para Antunes (2008), é importante considerar tal dimensão em sua totalidade na compreensão do fenômeno educativo.

A busca por referenciais que pudessem contribuir para uma prática mais comprometida socialmente resultou na constituição de uma nova perspectiva teórico-metodológica conhecida como Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Segundo Barbosa e Souza (2012, p. 170):

A chamada Psicologia Escolar, atualmente denominada por alguns autores como Psicologia Escolar Crítica (MEIRA, 2000; MEIRA; ANTUNES, 2003a, 2003b; SOUZA, 2010; TANAMACHI, 2000; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000), tem como prerrogativa outras bases de sustentação teórica e metodológica e se caracteriza por propor um olhar para o processo de escolarização e para o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nessa visão, tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização.

Com relação à formação, um dos grandes desafios está sendo incorporar as contribuições dessa atuação crítica em Psicologia, cuja ruptura epistemológica “baseia-se em

um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória, implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira” (SOUZA; CHECCHIA, 2003, p. 134).

Segundo Ramos (2012, p.164), “[...] uma Psicologia que se proponha a compreender a subjetividade de nosso tempo deve, antes de mais nada, poder pensar seu objeto historicamente, o que significa poder pensar a si própria criticamente”.

Portanto, a atuação do Psicólogo Escolar tem revelado, cada vez mais, novas formas de olhar os contextos escolares. Esses olhares estão mais cuidadosos para não individualizar e psicologizar processos, o que significa estar atento à rede de atravessamentos que irrompem a vida diária escolar. Machado (2004, p. 13) revela que “cabe ao psicólogo escolar contribuir para explicitar os complexos processos sociais, históricos e culturais que constituem a produção de subjetividade que se estabelece nas relações do dia-a-dia escolar”.

Embora haja uma difusão teórica e prática em âmbito nacional que considera a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, verifica-se uma contradição em relação aos psicólogos que atuam na rede pública de ensino no estado da Bahia.

Essa constatação pode ser compreendida pela pesquisa de Viégas (2012) sobre a atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar. Os dados dessa pesquisa, realizada em 2007, apontaram que apenas 10,7% dos profissionais foram considerados críticos em seu modo teórico-prático de atuação. A autora concluiu, portanto, que a imensa maioria dos psicólogos que trabalha na rede pública baiana de educação tem atuado em uma perspectiva não crítica em relação ao processo educativo. O que significa estar embasado em concepções e práticas individualizantes e de adaptação do aluno à escola.

É importante vislumbrar novas possibilidades na atuação do Psicólogo Escolar que considerem uma perspectiva crítica cujas concepções e práticas focalizem a relação ensino-aprendizagem (VIÉGAS, 2012) e criem espaços de problematização do naturalizado e instituídos nos contextos escolares. Para isso, cabe ao psicólogo em formação uma compreensão não medicalizante e psicologizante dos processos e queixas escolares, considerando os efeitos sócio-históricos e políticos na produção do fracasso escolar. Segundo Illich (apud GARRIDO; MOYSÉS, 2011, p. 149), medicalizar é

[...] definir, em termos médicos, problemas sociais e buscar sua origem na biologia. Significa também acreditar que o saber médico poderá levar ao domínio da morte e que a frequência das curas está diretamente ligada à intensidade do ato médico.

Para Collares e Moysés (2011, p. 197), na escola,

[...] este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação.

Embora haja uma compreensão sobre a complexidade de fatores que interferem no modo de atuação dos profissionais de Psicologia no campo da Educação, os resultados apontados pelos estudos de Viégas (2012) provocaram questões que motivaram a reflexão em torno da Formação de Psicólogos na Bahia. Neste sentido, esta pesquisa delimitou-se em responder ao seguinte problema: quais são as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia?

Esta pesquisa teve como objetivo geral, portanto, compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia. Para tanto, foi necessário analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia; identificar quais e quantos são os cursos de Psicologia na Bahia; analisar os desenhos curriculares dos cursos de Psicologia da Bahia, com destaque para as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional; traçar o perfil dos professores de tal área; analisar os planos de ensino dos docentes participantes; e, por fim, identificar e compreender quais são as concepções teóricas e práticas que embasavam os docentes na condução de tais disciplinas e estágios.

Este estudo torna-se relevante na medida em que poderá contribuir para a compreensão sobre as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional dos Cursos de Psicologia da Bahia e consequente reflexão crítica sobre as discussões desse campo na Formação de Psicólogos no Estado.

A escrita deste trabalho organizou-se a partir das seguintes seções: a primeira é esta Introdução; a segunda, apresenta uma reflexão crítica sobre a Psicologia enquanto ciência e a ideologia que a sustenta; a terceira propôs-se a fazer uma revisão de literatura sobre a historiografia da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, bem como apresentar as concepções teóricas e práticas desse campo e, em especial, a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, referencial teórico que orientou a escrita desta dissertação.

A quarta seção refletiu sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e abordou uma discussão teórica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. A quinta delineou o percurso metodológico, especificando os procedimentos do trabalho de campo, bem como da análise do material construído nesta pesquisa.

A sexta, sétima e oitava seções concentraram-se na apresentação e discussão dos achados deste estudo, articulando-os com pesquisas bibliográficas e levantamento de dados que possibilitaram compreender não somente a expansão do Ensino Superior e da formação em Psicologia no Brasil, como também, o papel da “Psicologia e processos educativos” na formação do psicólogo brasileiro.

E, por fim, a nona seção, que são as considerações finais, onde são apontadas reflexões sobre o percurso delineado para este estudo e os achados da pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a reflexão, revisão e organização de cursos de Psicologia na Bahia que atentem para a discussão crítica da Psicologia Escolar e Educacional.

## 2 PSICOLOGIAS

A História da Psicologia é definida por alguns pesquisadores como Histórias das Psicologias, já que se trata de uma história atravessada por ideologias e concepções teóricas diversas, em um dado momento histórico, político, cultural e econômico (FIGUEIREDO, 2013). Todo o conhecimento produzido pela Psicologia ao longo de anos pautou-se em concepções teóricas distintas na sua forma de compreender o homem, o mundo e a sociedade. Trata-se de Psicologias porque as leituras assumem conotações variadas sobre o sujeito e seus atos, a vida subjetiva, a singularidade do indivíduo e as suas vivências (FIGUEIREDO, 2014).

As Psicologias, ancoradas em matrizes do pensamento psicológico (FIGUEIREDO, 2014), definem as diversas formas de pesquisar, observar, pensar, compreender, analisar e intervir no campo da educação, saúde, clínica, organizações, social, dentre outras áreas. São essas Psicologias que embasam as formações de psicólogos e deixam suas marcas como ciência ou “pseudociência” nas práticas desenvolvidas.

### 2.1 MATRIZES DO PENSAMENTO PSICOLÓGICO

A Psicologia é marcada por conflitos e contradições teórico-metodológicas que se fizeram presentes na tentativa de instituir-se como ciência independente ao longo da sua história. Para Figueiredo (2014, p. 20)

A Psicologia, que nasce no bojo das tentativas de fundamentação das outras ciências, fica destinada a não encontrar jamais seus próprios fundamentos, a nunca satisfazer os cânones de cientificidade cujo atendimento motivou sua própria emergência como ciência independente. Mas fica igualmente destinada a sobreviver, sem segurança nem confiança, tentando precariamente ocupar o espaço que a configuração do saber lhe assegurou.

Figueiredo (2014) chamará de matrizes do pensamento psicológico os modelos de inteligibilidade e os interesses expressos nas diversas posições teóricas e metodológicas que geraram as mais variadas escolas psicológicas. As matrizes do pensamento psicológico revelam, dessa forma, os pressupostos teórico-práticos que embasam a Psicologia contemporânea.

O autor descreve duas grandes matrizes do pensamento psicológico, as matrizes científicas e as matrizes românticas e pós-românticas. A primeira tem como objeto a vida subjetiva e a singularidade, e se aproxima dos modelos de práticas comuns nas ciências naturais. São três as matrizes científicas: a matriz nomotética e quantificadora, que “orienta

o pesquisador para a busca da ordem natural dos fenômenos psicológicos e comportamentais na forma de classificação e leis gerais com caráter preditivo” (p.25); a matriz atomista e mecanicista, que “orienta o pesquisador para a procura de relações deterministas ou probabilísticas, segundo uma concepção linear e unidirecional de causalidade” (p.26); e a matriz funcionalista e organicista caracterizada por:

[...] uma noção de causalidade funcional que recupera - dando credibilidade científica- a velha noção de causa final de Aristóteles. Os fenômenos vitais, realmente, precisam ser explicados em termos de sua funcionalidade, dos seus "propósitos" objetivos - são fenômenos que evoluíram e se mantêm na interação com as suas consequências (FIGUEIREDO, 2014, p. 27-28).

As matrizes científicistas têm interesse em produzir conhecimento que seja útil e, obviamente, legitimar o seu saber como forma de garantir seus *status* de ciência. A noção de utilidade na Psicologia, em uma sociedade liberal, possui características próprias e está relacionada com a capacidade de fiscalizar, controlar, prever e corrigir o indivíduo na expectativa por uma vida civilizada (FIGUEIREDO, 2014). Como bem diz Figueiredo (2014, p. 30):

Há em todas as manifestações na Psicologia das matrizes científicistas a preocupação com a produção do conhecimento útil. [...] Um dos focos mais antigos e constantes da pesquisa psicológica tem sido a elaboração de técnicas: técnicas psicométricas, técnicas de treinamento e ensino, técnicas de persuasão, técnicas terapêuticas etc. Indubitavelmente, muitas destas técnicas são eficientes para os fins que se propõe e nos contextos em que costumam ser usadas.

Ferreira (2013, p. 13) diz que a Psicologia se situa em “um espaço político entre o indivíduo autônomo e soberano (fonte do poder) e o indivíduo sob controle das disciplinas (alvo dos poderes), realizando o trânsito entre eles”. Neste caso, a teoria, prática ou sistemas psicológicos partem do indivíduo autônomo em direção a uma determinação última ou partem das disciplinas para a constituição de um indivíduo autônomo e autocontrolado (FERREIRA, 2013).

A segunda, as matrizes românticas e pós-românticas, toma como seu objeto os atos e vivências de um sujeito, dotados de valor e significado para ele (FIGUEIREDO, 2014). Há aqui a tentativa de distanciar-se das Ciências Naturais e reivindicar o lugar da Psicologia como ciência independente.

São matrizes românticas e pós-românticas as matrizes compreensivas e a matriz vitalista e naturista. Esta considera aspectos que foram excluídos nas matrizes científicas, tais como o qualitativo, o indeterminado, o criativo, o espiritual. Os vitalistas são a favor da vida e

contra a razão. As matrizes compreensivas se interessam pelo conhecimento compreensivo. No dizer de Figueiredo (2014, p. 33)

O conhecimento compreensivo é impulsionado pelo interesse comunicativo e o real, objeto deste conhecimento; são, efetiva ou analogicamente, formas simbólicas e/ou modos expressivos, ou seja, manifestações de uma subjetividade (individual ou coletiva) atravessada pela intenção comunicativa e projetada na direção de uma intenção compreensiva.

Nas matrizes compreensivas coexistem três linhas: o Historicismo Idiográfico, o Estruturalismo e a Fenomenologia. Segundo Figueiredo (2014, p. 33), apenas o Historicismo Idiográfico pode ser considerado uma matriz romântica e caracteriza-se pela busca da “captação da experiência tal como se constitui na vivência imediata do sujeito, com sua estrutura *sui generis* de significados e valores, irreduzível a esquemas formais e generalizantes”. O Estruturalismo e a Fenomenologia, embora considerados antirromânticos, têm em comum a problemática da expressão instaurada pelo Romantismo.

O Estruturalismo segue algumas premissas básicas das Ciências Naturais, como a hipotetização, cálculo e testes de hipóteses e tem como preocupação “elaborar métodos e técnicas de interpretação que conquistem o mesmo grau de segurança e objetividade que o obtido pelas ciências naturais” (FIGUEIREDO, 2014, p. 34-35). Para Figueiredo (2014, p.36), a Fenomenologia, todavia, tenta superar o cientificismo do Estruturalismo e o Historicismo ao compreender que os fundamentos seguros do conhecimento:

[...] devem ser procurados do lado da consciência pura, do sujeito transcendental que determina as condições de existência para consciência de todos os objetos da vida espiritual. Trata-se de efetuar a descrição das estruturas apriorísticas da consciência. Os objetos nesta disciplina não são os eventos naturais, mas os fenômenos, aquilo que se dá à consciência, ou, dito de outra forma, é visado por ela como pura essência.

Para o autor, há uma perspectiva atual em unir e misturar as matrizes do pensamento psicológico em busca de uma pretensa complementaridade que preencha as brechas provocadas pelas contradições e ambiguidades da especificidade do objeto da Psicologia. As matrizes do pensamento psicológico são as bases epistemológicas que fundamentam as leituras do objeto da Psicologia, seja para explicar ou compreender.

A seguir, será possível observar a influência das matrizes do pensamento psicológico na constituição das concepções teóricas e práticas que fazem marcas na história da Psicologia.



## 2.2 QUE PSICOLOGIAS SÃO ESSAS, ENTÃO?

A proposta aqui é compreender criticamente como a Psicologia se apresenta marcada historicamente de concepções teóricas e práticas que por bastante tempo serviram à lógica capitalista. Para tanto, será importante refletir sobre uma pretensa cientificidade que atesta como verdade o que se configura como necessário para uma determinada sociedade, em um dado momento histórico.

Hobsbawn (1995), ao discutir as triunfantes estruturas da pesquisa e das teorias científicas no século XX, ressalta que a tecnologia foi se tornando cada vez mais indispensável e onipresente e, por essas razões, pairava um clima de desconfiança e medo da ciência no século XX que se justificava por ela ser incompreensível, pelas consequências tanto práticas quanto morais, por serem imprevisíveis, provavelmente catastróficas e acentuarem o desamparo do indivíduo. A crença básica da ciência pautava-se na busca da verdade, mas “o que estava em causa agora não era a verdade, mas a impossibilidade de separá-la de suas condições e consequências” (HOBSBAWN, 1995, p.535). Os governos, controladores e financiadores das pesquisas, estavam interessados em uma ciência que promovesse uma verdade instrumental, que tivesse resultados práticos. Neste sentido, os cientistas não buscavam necessariamente o que lhes interessava, mas o que era útil para a sociedade dominante e economicamente lucrativo.

A proposição de Hobsbawn conduz para a tão emblemática e recorrente questão: Afinal, a ciência está a serviço de que e de quem? Começaremos a pensar sobre a pretensa objetividade e neutralidade da ciência que transforma em crenças as ideias que são produzidas em uma sociedade capitalista.

A Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 1789, documento que representa as exigências burguesas no contexto da Revolução Francesa, advoga por mudanças nas configurações de uma sociedade hierárquica de privilégios dos nobres (PATTO, 2010). Segundo Patto (2010, p. 42), tal declaração:

[...] prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade privada como um direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente à lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, os corredores não terminam juntos.

O que então justificaria o fato “dos corredores não terminarem juntos”? Para Patto (2010, p. 42),

[...] o fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e “mérito pessoal” – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo.

De forma similar, Frigotto (2011, p. 251) afirma que, para o mercado,

[...] não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

As ciências, especialmente as sociais e humanas, aparentemente bem-intencionadas, colocavam-se a serviço da classe dominante e acabavam por justificar o sucesso/fracasso e a condição social dos indivíduos através de teorias diversas. Como exemplo disso, temos as teorias raciais que ganharam evidência, entre 1850 a 1930, e buscaram comprovar a existência de distinções anatômicas e fisiológicas entre as raças para explicações de teses de inferioridade racial de pobres e não brancos. O mesmo aconteceu com as teorias evolucionistas de Darwin, pois foram tomadas pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e se utilizaram das expressões “sobrevivência dos mais aptos” e “luta pela sobrevivência” para justificar a dominação e a exploração (PATTO, 2010).

Patto (2010) ressalta ainda que a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, que se oficializam por volta do século XIX, não se contrapuseram à visão de mundo dominante, pois “a maneira como concebem a vida social legitima a sociedade de classes e a desigualdade social que lhe é inerente” (p. 58). A propósito, a Psicologia, que nasce nos laboratórios de fisiologia experimental e é bastante influenciada pela teoria da evolução natural, procurou compreender quem eram os mais aptos e os menos aptos ao “sucesso” através de desigualdades supostamente pessoais e biologicamente determinadas. A aceitação dessas supostas “verdades” pela elite e pela própria classe dominada ajudava a consolidar ainda mais a ideologia burguesa e dominante da época. É neste sentido que Chauí (1987, p.79) afirma:

[...] a ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir as ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que,

portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições do trabalho.

No século XIX e XX, essas ideias, “supostamente” fundamentadas cientificamente, se tornaram crenças e justificavam diferenças de rendimento escolar entre as crianças de origens sociais diversas. Tais justificativas respaldavam-se na Medicina, que definia as classificações dos “anormais”; e na Psicologia, que através da utilização de testes de inteligência e instrumentos de avaliação de aptidões, se ocupava de explicar não só as diferenças no rendimento escolar como também o acesso desigual a graus escolares mais elevados.

Para Patto (2010, p.66), “muitos foram os que se dedicaram com afinco às tentativas de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza socioeconômica”. Explicações científicas desse teor vão justificando, ao longo da história, a desigualdade e a seleção no acesso ao conhecimento. Para Saviani e Duarte (2012, p. 2-3), o sistema escolar reproduz, dessa forma, a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. Mas, para os autores, tudo isso:

[...] é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

O termo “camuflado”, sugerido por Saviani e Duarte no trecho acima, deriva do verbo camuflar, que é transitivo direto, portanto, pede um complemento. Quem camufla, camufla algo. No dicionário significa “dissimular na guerra com pintura, galhos de árvores, etc.; esconder sob falsas aparências (obra ou intenção)” (DICIONÁRIO..., 1988, p.186). O que não se pode ver ou saber, mas aparece em discursos científicos camuflados? Longe de ser uma brincadeira “do que é o que é”, a resposta a essa questão remete à definição marxista de Zizek (1996, p. 16) sobre ideologia, que a conceitua como:

Uma comunicação sistematicamente distorcida: um texto em que, sob a influência de interesses sociais inconfessos (de dominação etc), uma lacuna separa seu sentido público “oficial” e sua verdadeira intenção – ou seja, em que lidamos com uma tensão não refletida entre o conteúdo enunciado explicitamente no texto e seus pressupostos pragmáticos.

Portanto, em uma sociedade que precisa justificar e manter o poder político e econômico dominante, a ciência pode funcionar como um poderoso aparato ideológico a

serviço de uma utilidade prática, já não importando a verdade (HOBSBAWN, 1995). A propósito, Chauí (1987, p. 86) justifica que:

Em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas de luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.

Quais Psicologias são essas, então? A obra *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena Souza Patto, torna-se um marco extraordinariamente importante para pensar criticamente a Psicologia científica na tentativa de chegar à “zona ideológica” que a sustenta (PATTO, 1984).

No capítulo “A Psicologia científica”, a autora se debruça sobre as diferentes concepções de ideologia e suas relações com a ciência. É importante diferenciar uma ciência “que se fundamenta num conjunto de ideias e a ciência cujo conteúdo se esgota em sua determinação ideológica” (p.85). Com base nesta última justificativa, precisamos estar atentos se “o que se chama de ciência não está de tal modo confundido com o discurso ideológico que o próprio termo “ciência” já não serve à designação do conhecimento ou saber” (p. 85). Quando essa ciência não se identifica com os discursos pretensamente científicos e esgota-se na determinação ideológica, Patto a chama de pseudociência, já que as representações do mundo que articulam os interesses dos setores hegemônicos são convertidas de discurso de uma classe dominante em discurso de uma sociedade inteira (PATTO, 1984). Seria, então, a Psicologia uma pseudociência? Ao conhecer sobre o percurso histórico da Psicologia no campo da educação, algumas reflexões devem ser tecidas. Consideramos legítimo começar com um trecho de Patto (2005, p. 97) retirado do texto “Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão”:

Quem ainda não ouviu um cidadão a quem foi negado o direito à escolarização dizer que não estudou porque “a cabeça não deu para o estudo”? Quando se expressa nesses termos, o oprimido fala como boneco de ventríloquo: não é ele que fala, mas uma ciência da psique que reproduz a visão do opressor.

A fala como boneco de ventríloquo é a fala amordaçada e silenciada por um discurso político e opressor sustentado em uma ciência que responsabiliza o sujeito pelo próprio fracasso. Sujeito este que “sente-se, no mínimo, inferior, humilhado, jamais revoltado, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais” (PATTO, 2005, p.97). Afinal, em uma sociedade onde Ordem e Progresso definem o futuro da pátria, é importante

que o bom cidadão seja conformado e produtivo, sujeitando-se ao discurso dos cientistas, tidos como os únicos competentes para falarem como são as coisas (PATTO, 2005).

Entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, a Psicologia reivindica seu *status* de ciência no berço das sociedades industriais capitalistas e parece funcionar como “instrumento e efeito das necessidades nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (PATTO, 1984, p.87). Duas grandes áreas, a Psicologia do Trabalho e a Psicologia Escolar, pareciam assumir esses propósitos. Durante essa época, como propõe Patto (1984), o trabalho de quatro psicólogos, Galton, Binet, Terman e Cattell, contribuíram para justificar as dificuldades de adaptação social dos indivíduos através de suas pesquisas e descobertas pseudocientíficas.

Galton, primo de Darwin, interessado na mensuração das diferenças individuais, transporta o conceito biológico de adaptação para identificar os psicologicamente mais capazes (PATTO, 1984). Ele “criou instrumentos de medida de inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas que constituiriam, mais tarde, o principal instrumento de trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas” (PATTO, 1984, p.96). No início do século XX, Binet, um dos fundadores da Psicologia experimental francesa, preocupado com uma aplicação prática, cria uma escala de medida da inteligência. A escala, aperfeiçoada por C. M. Terman, psicólogo americano, supostamente, permitiu o cálculo do Quociente Intelectual (QI) e se tornara a medida de aptidões humanas de mais sucesso entre os psicólogos. Eles a utilizaram largamente para classificar os indivíduos, sobretudo, crianças em idade pré-escolar. Por último, J. M. Cattell, psicólogo interessado nas diferenças individuais, assim como Galton, foi quem empregou pela primeira vez o termo “teste mental” para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar a proporção entre os indivíduos e a média do grupo em relação a uma determinada função. Esses testes seriam mais tarde utilizados nas escolas para designar os bons e maus alunos, os normais e os deficientes. (PATTO, 1984). Segundo Patto (1984, p. 99):

A dificuldade de adaptação social de um indivíduo será explicada, como fez o Terman, pelo seu baixo QI, por sua capacidade inferior de avaliação e julgamento, por seus traços neuróticos mais ou menos evidentes, ao passo que a capacidade e o êxito profissional de outro serão atribuídos ao seu QI superior. Tais técnicas, portanto, desenvolvem recursos que manipulam a eficiência do sujeito no sistema social, distribuindo habilmente os integrados e permitindo a identificação dos marginais e a consequente tomada de medidas técnicas, visando à sua reintegração ou à sua segregação, dependendo dos interesses do sistema.

Cabe lembrar que a Psicanálise dominante acaba por contribuir também com explicações individuais para fenômenos sociais quando, mesmo reformulando a maneira de

pensar sobre as dificuldades de adaptação social, desloca as causas das doenças mentais para dimensões afetivas e emocionais. Patto (2010, p. 68) aponta que:

[...] se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma Psicologia que fala/m em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da Psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio familiar as causas dos desajustes infantis.

A exposição tratada é aprofundada na obra de Patto (2010), *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, que inaugura complexas discussões sobre a produção do fracasso escolar e aponta para a importância de se rever o ensino público do nosso país, considerando, especialmente, os atravessamentos políticos e sociais que estão por trás do fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras.

Como se não bastasse atribuir às causas das diferenças entre os indivíduos e grupos a hereditariedade, a raça e os fatores afetivos e emocionais, a Psicologia, mais adiante, aposta que tais diferenças estariam atreladas às carências culturais, entendendo que na escola o rendimento nas avaliações das capacidades psíquicas era menor entre crianças das classes mais pobres. Versões ambientalistas como essas trazem uma concepção acrítica que considera valores, crenças, normas, hábitos e habilidades, tidos como típicos das classes dominantes, e os ponderam como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 2010, p. 74).

Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Não somente a Psicologia estava interessada em compreender as diferenças individuais, como também pedagogos, adeptos da pedagogia nova, mostravam-se motivados em propor um ensino que atentasse para o indivíduo, considerando a diversidade humana existente. A difusão dos ideais escolanovistas suscitava entre pedagogos “a crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social” (PATTO, 2010, p.63).

Inicialmente, os partidários da Pedagogia nova eram aqueles, como o Decroly e Montessori, que estavam preocupados em atender as crianças “anormais” e para isso precisavam pensar em intervenções pedagógicas que as beneficiassem (PATTO, 2010). Saviani (2000, p. 8) corrobora com a assertiva de Patto:

A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica”, construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas, se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada através dos testes de inteligência, de personalidade, etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais.

Para Saviani (2000), a proposta da Escola Nova agrava o problema da marginalidade quando desloca a sua preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, relativo ao interior da escola. Neste sentido, acaba por recompor a hegemonia da classe dominante, na medida em que assume as funções de “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses dominantes” (p.10).

Contemporaneamente, Melo (2004) ajuda a compreender como a educação está atrelada a um projeto neoliberal, projeto esse que, a partir de reformas educacionais, busca a mundialização da educação e cada vez mais a conformação das massas às ideias e práticas burguesas. Diante disso, Frigotto (2011, p. 246) afirma que:

A estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa péfua qualidade de educação para a maioria da população.

A estratégia é manter a pretensa neutralidade escolar, pois serve à burguesia para dissimular melhor os seus fundamentos, e defender, assim, os seus interesses. Para isso, cabe subtrair a criança da verdadeira realidade social, a realidade da luta de classes e da exploração capitalista (PONCE, 2007).

Historicamente, como tratado ao longo desta seção, esse processo de busca de reformas educacionais, assim como explicações psicologizantes que possam intervir ou ajudar a compreender as altas taxas de evasão e repetência nas escolas públicas, encontram nas crianças provenientes da classe trabalhadora terreno fértil na proliferação de justificativas que indicam a individualização da responsabilidade do fracasso escolar.

No dizer de Ponce (2007, p. 159),

Em vez de confessar que as crianças que abandonaram a escola primária são as mesmas crianças que a burguesia destruiu previamente, prefere-se jogar a culpa sobre os “desgranados escolares”, para usar a expressão com que se começa a designá-los, sobre a insuficiência dos programas, sobre a dificuldade do ensino, sobre a rigidez dos horários.

A procura das causas do fracasso escolar nos alunos gera um excesso de queixas referentes às dificuldades de aprendizagem e de comportamentos. Essas queixas evidenciam um processo de culpabilização de alunos e familiares, responsabilizando-os individualmente pelo insucesso na escola.

Portanto, cabe ao psicólogo que atua nos contextos educacionais problematizar as produções das queixas escolares cuidando para não atribuir à pobreza uma inferioridade inata ou conceber um determinismo racial que justifique tais dificuldades de aprendizagem.

A Psicologia, como foi tratada neste texto, tem um lugar historicamente determinado por uma atuação eminentemente medicalizante e a serviço de uma ideologia capitalista e compete a ela rever urgentemente a sua prática e repensar uma formação que aponte teoricamente “os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação e aqueles que podem conduzir à liberdade” (CHAUÍ, 1987, p.80-81), com intuito de não fazerem futuros psicólogos acreditarem que é natural o que é socialmente determinado.

Tal tarefa passou a ser desenvolvida, sobretudo, a partir das denúncias de Patto, produzindo uma construção de profunda riqueza no campo da Psicologia Escolar e Educacional, reconhecida como Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Apresentar seus principais pressupostos teórico-metodológicos é compromisso assumido por esta Dissertação.

Finalmente, na próxima seção, com base na urgência em refletir sobre a Psicologia Escolar e Educacional com vistas a uma prática crítica, seguirá o levantamento historiográfico e das concepções teóricas e práticas que sustentam essa área de conhecimento ou subárea da Psicologia.



### 3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A Psicologia Escolar e Educacional, ao longo da história da Psicologia, foi conquistando na sociedade brasileira seu campo teórico-prático. Diferentemente de outros lugares do mundo, a Psicologia constitui-se concomitantemente com a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. O campo educativo foi um dos primeiros a servir de prática aos conhecimentos psicológicos. No entanto, ainda assim, a área “Psicologia Educacional” só foi reconhecida no final do século XIX e início do século XX a partir da autonomização da Psicologia e, no caso do Brasil, após a oficialização da profissão em 1962 (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Embora no senso comum haja uma confusão no entendimento sobre elas, cabe aqui diferenciá-las. Para Antunes (2008), a Psicologia Educacional é uma subárea da Psicologia e, portanto, uma área de conhecimento que produz saberes para compreender o fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. Esses saberes, obviamente, estão fundamentados por diversas matrizes do pensamento psicológico, o que refletirá posicionamentos teóricos muitas vezes divergentes sobre o fenômeno psicológico que constitui o processo educativo. Dito de outra forma:

Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a Psicologia faz parte (ANTUNES, 2008, p.470).

A Psicologia Escolar, no entanto, consiste em atuação e intervenção fundamentada a partir dos saberes da Psicologia Educacional. E, ainda segundo Antunes (2008, p. 470)

[...] define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da educação, por outras sub-áreas da Psicologia e por outras áreas de conhecimento.

A Psicologia Educacional constitui-se por um conjunto de saberes que procura compreender e subsidiar a prática pedagógica, por isso, tão comum nos cursos de formação de educadores. Já a Psicologia Escolar é o campo de atuação profissional dos psicólogos no âmbito da escola, desempenhando uma função específica. Essa, por sua vez, esteve e ainda está atrelada ao modelo clínico de intervenção (ANTUNES, 2008).

Segundo Barbosa e Souza (2012), a separação entre teoria e prática nem sempre pareceu bem definida como nos termos citados por Antunes (2008), pois, primeiramente, a Psicologia Educacional abarcava as duas. Cabe lembrar que, embora essa última autora pronuncie como semelhantes Psicologia Educacional e Psicologia da Educação, ela mesma chama a atenção para uma análise cuidadosa sobre as nomenclaturas a partir do seu contexto histórico.

É comum observar também nomeações como Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia aplicada à Educação e Psicologia do Escolar (BARBOSA; SOUZA, 2012). Por meio de pesquisa histórica, Barbosa e Souza (2012) ainda encontraram outras expressões que suscitam uma indefinição de identidade desse campo:

[...] Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia e Defectologia. Também em obras diversas aparecem expressões relacionadas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, Psicologia do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia, Psicologia Especial, Higiene Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional. Em alguns casos se refere à teoria e em outros se designa o conjunto de práticas desenvolvidas nesse âmbito (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 164-165).

Essas nomenclaturas foram modificando-se ao longo do tempo e estão relacionadas com a definição desse campo em termos de objetos de interesse, finalidades, métodos de investigação e conceitos primordiais. Por exemplo, a Puericultura tinha como interesse o desenvolvimento infantil, a Ortofrenia, as crianças ditas “anormais”. A Pedagogia Terapêutica e a Higiene Escolar ou Higiene Mental Escolar utilizavam-se dos métodos de intervenção médico-curativos e clínicos para solucionar os ditos “problemas das crianças”. Como se percebe, essa variedade de nomes está relacionada à visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Inicialmente, tanto a Psicologia em geral como a Psicologia Educacional tiveram na constituição das suas bases epistemológicas saberes produzidos em outras ciências como, por exemplo, a Medicina, a Biologia e a Educação. O uso dos termos médicos “anamnese” e “diagnóstico”, assim como a busca por justificativas biológicas e psicopatológicas do “não aprender na escola” são marcas dessa influência até os dias atuais. Esse tema será melhor aprofundado adiante (BARBOSA; SOUZA, 2012).

A Psicologia Escolar e Educacional foi marcada historicamente por uma série de transformações. É ela quem vai dar as condições para a construção do *status* científico da Psicologia. Mas, também, a partir dela, sobretudo na década de 1980, fez-se uma crítica aos

modelos psicologistas, psicopatológicos, normatizadores, técnicos e a-históricos desta mesma Psicologia.

Portanto, para melhor compreender as transformações desse campo teórico-prático, fez-se necessário um recorte histórico da Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional para, finalmente, delinear as concepções teóricas e práticas que a sustenta.

### 3.1 HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL

A historiografia da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil não deverá ser reconhecida essencialmente pela lógica linear das datas que serão apresentadas, mas pela articulação de marcos significativos que a compõem. Vale a pena atentar-se para uma história da Psicologia na relação com a Educação que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Barbosa (2012), a partir da sua tese de doutorado, reúne uma série de dados que permitem esboçar a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Ela estabelece sete períodos como marcas importantes dessa história por meio de depoimentos orais e de outras fontes historiográficas.

O período entre 1500 a 1906 foi caracterizado por disseminação de saberes psicológicos na educação jesuítica com intuito de domar e moldar as crianças, castigar ou premiar comportamentos para educar.

Entre 1906 e 1930, foi fundado o primeiro laboratório de Psicologia Experimental no interior do *Pedagogium*, instituição criada como museu pedagógico e depois se tornou centro de cultura superior. Esse fato colaborou para disseminar a Psicologia em outros campos de conhecimento e, então, a Psicologia Educacional passou a ser inserida em currículos das escolas normais. O termo “escolar” ainda não era conhecido até então.

Nesse período, há uma necessidade de cientificação da educação, e a ciência psicológica é convidada a respaldar a Educação e a Pedagogia. As disciplinas “Psicologia e Lógica” e “Pedagogia e Lógica” eram comuns nos cursos Normais com vistas a contribuir na compreensão do processo pedagógico. Pesquisas que estavam acontecendo no exterior, relacionadas à Psicologia infantil, à Psicologia aplicada e o que se denominava Pedagogia científica ou ainda Pedagogia terapêutica e Psicologia pedagógica passaram também a fazer contribuições no campo educativo. Elas criticavam o processo educativo centrado unicamente no papel do professor (educação tradicional) e trazia à discussão a importância em conhecer

os processos de desenvolvimento do educando, o que veio a ter seu auge a partir dos anos 1930. Para Barbosa e Souza (2012, p.168), o ensino de Psicologia para educadores era pautado em investigações e produção de saberes sobre o processo educativo advindos dos laboratórios. De acordo com as autoras:

Esses conhecimentos tiveram a influência, sobretudo, do movimento psicométrico e de elementos de Puericultura ou Psicologia da Criança, vindas da Europa, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos no Instituto Jean-Jacques Rousseau (nos anos 1930). Também se destacam a forte presença da Psicanálise a partir dos anos 1940 e também do pensamento biologicista medicalizante que se traduzia à época no movimento higienista.

Os anos 1930 a 1962 foram especialmente profícuos para a Psicologia Educacional e Escolar. Nesse período, pela primeira vez, a Psicologia efetiva-se em termos práticos no interior de organizações como hospitais, organizações industriais e, especialmente, escolas. Os anos 1930 marcam mudanças no Brasil não só no campo educacional, com o movimento “escolanovista”, mas também transformações políticas, econômicas e sociais.

Nos anos anteriores, a Psicologia Educacional estava disseminada em outras áreas de conhecimento não como área autônoma, mas, a partir dos anos 1930, ela foi “se estabelecendo como campo de saber com objeto de estudo, linhas de pesquisa e atuação específicos identificados por esse olhar para a criança que não aprende” (BARBOSA, 2012, p.115).

A prática da Psicologia Educacional foi constituindo-se através dos testes, da clínica psicanalítica, do pensamento higienista, eugenista, da Psicologia infantil empirista e da orientação profissional. Para Barbosa (2012, p.115),

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem passam a constituir elementos prioritários de análise, e a Psicologia infantil, a Psicologia diferencial e Psicologia pedagógica situam-se como referências, mantendo a ênfase na criança.

Em 1962 há a regulamentação da Psicologia enquanto profissão no Brasil e o fato delimita uma nova fase da Psicologia Educacional e “do” escolar (1962-1981). O termo surge com base na educação compensatória, que tem como intuito cobrir as ditas falhas trazidas pelo educando. Neste sentido, a Psicologia, enquanto ciência, contribui com “o escolar” de forma classificatória e discriminatória, realizando “o trabalho de classificar, orientar e tratar de crianças-problema” (BARBOSA, 2012, p.117). A lógica dos encaminhamentos e produção de laudos das “crianças que não aprendem na escola” operam de forma bastante comum nesse período.

É nesse período que se inicia o crescimento da oferta de serviços de Psicologia escolar em âmbitos como secretarias municipais de Educação que, em grande parte,

tinham como prerrogativa o trabalho psicométrico e/ou de tratamento clínico dos chamados problemas de aprendizagem (BARBOSA, 2012, p. 117-118).

Nos anos 1970, emerge “a influência das teorias behavioristas e da chamada tecnologia educacional, que se traduziu, em termos pedagógicos, no ensino tecnicista” (BARBOSA, 2012, p.117). Essas concepções teóricas e também concepções de uma Psicologia escolar normativa ou classificatória e disciplinatória, assim como a teoria da carência cultural, faziam-se presentes nos cursos de formação e na atuação do psicólogo.

No período que vai de 1981 a 1990 instaura-se uma fase de denúncia a essa Psicologia Educacional e Escolar até então presente. Barbosa (2012) aponta alguns dos elementos desencadeadores das revelações contra as bases dessa Psicologia Escolar e Educacional tradicional: as críticas realizadas por Patto, a partir da sua tese de doutorado “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, defendida em 1981; as demais transformações políticas na busca pela redemocratização do país; as revisões no campo educacional do tecnicismo em busca de uma educação libertadora e crítica; a reivindicação da Psicologia no campo das políticas públicas de saúde; dentre outros aspectos.

Os anos de 1990 a 2000 evidenciam-se pelas produções teóricas e práticas na direção de uma Psicologia Escolar e Educacional que não mais reproduzisse conhecimentos estrangeiros, mas pudesse compreender o real processo educativo. Segundo Barbosa (2012), “os termos Psicologia escolar ou Psicologia escolar crítica são os mais comumente usados no período, com o intuito de diferenciação da Psicologia educacional e escolar tradicional” (p.119). A partir de 1990 foi criado o Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) como forma de reunir profissionais dessa área e, daí, nasceu a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a revista da entidade para discutir a relação entre Psicologia e Educação. Barbosa (2012, p. 120) resume esse período da seguinte forma:

É nessa época que podemos dizer que há a tentativa de superação da década da denúncia para a construção de novos parâmetros de pesquisa, formação e atuação em Psicologia educacional e escolar crítica. Diferentemente da perspectiva tradicional, aponta-se a necessidade de superação do modelo clínico-médico de atuação bem como do referencial psicométrico como basilar da prática. Além disso, o foco individual e a ideia de trabalhar com problemas de aprendizagem, com famílias desestruturadas e carência cultural cede lugar à concepção de fracasso escolar (PATTO, 1990/2000) e, posteriormente, a problemas no processo de escolarização e atuação junto a queixas escolares (SOUZA, 2002). De modo geral, passa-se a compreender que o não aprender na escola não pode ser explicado por questões individuais, organicistas ou por problemas de ordem socioambiental. Graças à contribuição de Patto (1990/2000), entende-se, a partir desse novo olhar, que há um fracasso escolar produzido pela própria escola e pelo sistema educacional como um todo, e contribuem para essa construção a visão que se tem das crianças pobres e de todo um conjunto de condições macroestruturais envolvidas, como a formação docente e o pouco investimento em políticas públicas de educação, entre outros.

Por fim, o período dos anos 2000 em diante revela as marcas das denúncias da Psicologia Escolar tradicional e um volume importante de produções que apontam para as novas concepções teóricas e práticas que consolidam as bases de uma Psicologia escolar crítica. O livro *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (MACHADO; SOUZA, 1997) tem sido uma referência bastante consultada nos dias atuais para fundamentar as novas práticas em contextos educacionais. O que se sabe por Barbosa (2012), até o momento da finalização da sua tese, é que muitas mudanças já apontam novos terrenos para a atuação dos psicólogos escolares e educacionais, como em escolas particulares e serviços públicos ligados às prefeituras. No entanto, ainda não há a dimensão de “como esses referenciais estão chegando aos profissionais que atuam nesse campo” (BARBOSA, 2012, p. 120). Muitas pesquisas já foram e ainda estão sendo realizadas no sentido de compreender os efeitos destas mudanças na formação de psicólogos e no campo de atuação da Psicologia Escolar. A presente dissertação é uma delas.

Na apresentação do percurso historiográfico da Psicologia Escolar e Educacional é possível observar as marcas das diversas concepções teóricas e práticas que embasam essa área. A seguir, algumas dessas concepções serão explicitadas com mais detalhes.

### 3.2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi marcada por concepções teóricas e práticas que embasaram a forma de pensar, analisar, compreender e intervir nos processos educativos. Quais são essas concepções? Como compreendem o sujeito e a sua relação com os espaços educativos e a aprendizagem? Como se caracterizam na prática?

As diferentes concepções que sustentam a Psicologia Escolar e Educacional compreendem o mesmo objeto, porém, assumem responsabilidades e papéis éticos distintos. Trata-se de uma Psicologia Escolar e Educacional tradicional e uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Os pressupostos teóricos que embasam cada uma delas serão expostos a seguir.

#### 3.2.1 Psicologia Escolar e Educacional Tradicional: Uma Análise Crítica

A Psicologia Escolar e Educacional Tradicional apoia-se em concepções teóricas e práticas que têm pouco comprometimento com o processo pedagógico e o cotidiano escolar.

A dimensão psicológica não é compreendida como um fenômeno em sua totalidade, fica estanque no olhar individual e desconectada com a realidade sócio-histórica. Costuma trabalhar em perfeita sintonia com a expectativa da escola que solicita e encaminha alunos para que sejam “curados” fora do espaço da sala de aula e depois devolvidos “sem problemas”. Esse tipo de atuação valida uma atuação clínica-terapêutica do psicólogo escolar (ANTUNES, 2008).

A Psicologia Escolar sofre influências desse modelo clínico de atendimento às crianças com queixa escolar “fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica (com forte influência psicométrica), psicoterapêutica e reeducativa” (SOUZA, 2010, p.14). Seguindo essa mesma lógica, o comportamento infantil é compreendido desde uma perspectiva ambientalista, de cunho punitivo, correcional ou adaptacionista e com forte ideia de normatização, baseada nos experimentos e testagens. Há uma tendência ao atendimento das “anormalidades” que justificariam o “desajustamento” do comportamento (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Nesse cenário, a procura das causas do fracasso escolar nos alunos gera um excesso de queixas pelos educadores referentes às dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Essas queixas evidenciam um processo de culpabilização de alunos e familiares, responsabilizando-os individualmente pelo insucesso na/da escola. As queixas escolares paralisam tanto os professores quanto os alunos. Os professores parecem destituídos do seu papel de pensar, criar e inaugurar possibilidades diversas sobre o que fazer diante das dificuldades que os estudantes apresentam no seu processo de aprendizagem.

A compreensão do fracasso escolar, como dito anteriormente, está aliada a um intenso processo de medicalização, biologização e psicologismos nos contextos escolares. Para Collares e Moysés (2011, p. 197), o processo de biologização

[...] geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão política-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação.

Na Psicologia Escolar e Educacional tradicional, as interpretações indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas tanto quanto do campo onde se insere o Psicólogo Escolar desprezam o processo educativo como totalidade multideterminada e omitem fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo (ANTUNES, 2008).

Desse modo, os profissionais que trabalham referenciados nessa perspectiva teórica e prática acabam por se mostrar subordinados aos interesses capitalistas. As explicações individuais para fenômenos que são construídos socialmente, assim como atestados de problemas emocionais para “pobres que não aprendem na escola” parecem justificar a manutenção histórica das desigualdades sociais.

A Psicologia Escolar e Educacional Tradicional, nos moldes citados anteriormente, passou por revisões e críticas que culminaram na luta em prol da construção de uma Psicologia Escolar e Educacional que estivesse inteiramente comprometida com a superação das grandes questões sociais e políticas que afligem o nosso país. Nesse sentido, na próxima seção haverá uma apresentação sucinta sobre a construção das bases epistemológicas que sustentam a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, assim como algumas das suas concepções teóricas e práticas.

### 3.2.2 Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica

A presente análise será realizada com base no texto de Meira (2000), *Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*, e interlocuções com autores que contribuem para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional mais comprometida social e politicamente.

Para Meira (2000), a Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica fundamenta-se nas bases teóricas e metodológicas do Pensamento Crítico, do Pensamento Crítico na Educação e do Pensamento Crítico na Psicologia. Esse tripé foi organizado pela autora para ajudar na compreensão das bases epistemológicas que contribuem para a edificação de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Nesse texto, o tripé foi tomado como eixo central na interlocução com outros autores.

O pensamento crítico sustenta-se no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético que tem como precursor o intelectual e revolucionário alemão Karl Marx. A base do seu pensamento edifica-se na crítica da economia política e na crítica filosófica e metodológica.

De maneira bastante sucinta, pode-se dizer que a crítica da economia política consistiu no conhecimento sobre as leis fundamentais da produção capitalista e suas contradições a partir da gênese do capital, entendendo que a organização social é estabelecida pela produção material de uma dada sociedade. A crítica filosófica e metodológica deteve-se a questionar o idealismo, o materialismo mecanicista e os pressupostos da auto-inteligibilidade do empírico



por não considerar o caráter histórico da sociedade e das relações sociais. Para Marx, a atividade científica não deve ser pautada em uma descrição aparente de fenômenos. A aparência deve ser considerada, mas precisa-se levar em conta também a essência, aquilo construído através do pensamento teórico. Aparência e essência articulam-se na relação com o quadro histórico. Portanto, o conhecimento científico é desenvolvido com o intuito de compreender a vida social que está em contínua transformação e que todos os homens participam, tenham eles consciência ou não. Para isso, precisa desvendar os interesses ideológicos da ciência, compreendendo que o conhecimento, intencionalmente ou não, é produzido a partir de uma perspectiva de classe (MEIRA, 2000).

Em outras palavras, Marx direcionou as suas pesquisas para a análise concreta da gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de crise da sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista, entre os séculos XVIII e XIX (NETTO, 2011). Portanto, desenvolveu seu conceito teórico e a sua prática com base nos acontecimentos econômicos, políticos e históricos da sua época e a serviço da classe trabalhadora. O conhecimento, para ele, é uma ferramenta a serviço da compreensão do mundo para a sua transformação. O homem, neste caso, é compreendido como ser genérico que opera sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros, enquanto espécie que busca a sua sobrevivência, mas também busca a transformação de si mesmo e da natureza, pois se reconhece e reconhece ao outro no mesmo processo (ANDERY; SÉRIO, 2004).

O materialismo histórico e dialético consiste em uma abordagem crítico-dialética que reconhece a ciência como aquela que deve interpretar a lógica da realidade e é produto da história e da ação do próprio homem. Estabelece, assim, uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto a ser pesquisado, compreendendo que ambos estão envolvidos em uma mesma realidade histórica (SOUSA, 2014). Para Marx (apud NETTO, 2011, p.25)

O papel do sujeito que pesquisa é essencialmente ativo, pois deve capturar a essência, estrutura e dinâmica do objeto e não a aparência ou a forma dada. O propósito é mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

O método consiste em descobrir as múltiplas determinações do objeto pesquisado que está inserido em uma realidade concreta, e, portanto, não se mostra imediatamente ao pensamento (NETTO, 2011). Meira (2003, p.40), em síntese, compreende que

[...] Uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto e suas múltiplas determinações e articular essência/aparência,

parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

O pensamento crítico considera, portanto, uma reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social (MEIRA, 2000). Essa influência da teoria crítica marxista far-se-á presente também na Educação e na Psicologia. Tem sido de suma importância para as mudanças na forma de compreender dialeticamente a relação entre o indivíduo, educação e o contexto histórico e, com isso, possibilitar uma finalidade social da ação profissional dessas áreas. Segundo Meira (2000):

Uma teoria crítica constitui-se em um instrumento fecundo tanto para a reflexão quanto para a prática. [...] permite apreender o movimento conjunto da totalidade histórica e nos propicia clareza sobre a finalidade social da nossa ação profissional que não se esgota na mera construção e aplicação de princípios teóricos (MEIRA, 2000, p.43).

Para Meira (2000), na Educação, elementos da teoria crítica aparecem nas concepções da perspectiva histórico-crítica (D. Saviani), pedagogia crítico-social dos conteúdos (J. C. Libâneo), crítica (H. Giroux) ou progressista (G. Synders). No entanto, a concepção histórico-crítica de Dermeval Saviani contempla de forma mais clara o compromisso com a educação (MEIRA, 2000). Como o próprio autor descreve, a expressão Pedagogia Histórico-Crítica “é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2012, p.76).

O materialismo histórico dialético é o referencial epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse caso, a compreensão da história é feita a partir da determinação das condições materiais da existência humana e a compreensão da educação escolar tomará as suas manifestações no presente, mas também como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2012).

Meira (2000, p.45) entende a concepção crítica na educação marcada por três fundamentos importantes:

[...] os elementos necessários à elaboração de uma nova forma de pensar a relação entre Educação e Sociedade, situando-a no processo de produção e reprodução do capital; a compreensão das múltiplas determinações da realidade educacional, já que ela é socialmente construída em virtude do real existente e de suas contradições; e a retomada da importância social da Educação enquanto instância fundamental no processo de socialização do conhecimento histórico acumulado.

O pensamento crítico busca compreender a totalidade dos fenômenos sociais e humanos e passou também a influenciar a Psicologia, que já dava indícios do seu incômodo

com a visão dicotômica entre indivíduo e sociedade. Como apontado na seção 1 desta dissertação, a Psicologia viveu e ainda vive uma série de transformações na forma de compreender o seu objeto. Uma rigorosa revisão das teorias que transformam contradições econômicas em problemas psicológicos tem sido feita nos últimos tempos. Teorias essas que desconsideram desigualdades sociais e embasam técnicas que funcionam como ferramentas para a adaptação e ajustamento dos indivíduos à lógica hegemônica capitalista (MEIRA, 2000).

A crítica a essa Psicologia tem como base epistemológica a Psicologia Histórico-Dialética, Histórico-Social, Histórico-Crítica, Crítica, Progressista, Marxista e Política, entre outras. A Psicologia Histórico-Cultural, de L. S. Vygotski, em especial, produziu conhecimento de grande importância na compreensão sócio-histórica do ser humano. Para Vygotski, os processos psicológicos humanos constituem-se de processos interpsicológicos e interpessoais para processos intrapessoais e intrapsicológicos. Neste sentido, dá a devida importância às relações sociais no desenvolvimento psíquico de um sujeito. Ele retrata a relação do indivíduo com o contexto cultural de modo que o mesmo interioriza determinadas formas de funcionamento da cultura, mas é capaz de transformá-las em pensamento e ação. O sujeito está colocado desde um lugar ativo na transformação (MEIRA, 2000).

O tripé pensamento crítico, pensamento crítico na Educação e pensamento crítico na Psicologia serviram de alicerces para a estruturação de uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Portanto, cabe à Psicologia Escolar apropriar-se das múltiplas determinações que fazem da educação um processo dialético e contraditório. O que significa fazer uma leitura teórica e política da área com a qual irá trabalhar (MEIRA, 2000).

A Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica sustenta-se nos aspectos teórico-metodológicos marxistas. Dessa forma, compreende o processo educativo marcado dialeticamente por questões sociais, políticas e econômicas para a construção de uma prática contextualizada da Psicologia Escolar. Uma perspectiva crítica da Psicologia na relação com Educação, portanto, deve também perpassar por outras áreas de conhecimento como a Pedagogia, a Filosofia, a Filosofia da Educação, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras. Há a necessidade de uma Psicologia preocupada com a relação teoria e prática, cujos pressupostos estejam fundamentados em bases epistemológicas e ações que produzam transformações sociais e compreendam o homem como ser social e histórico (MEIRA, 2000).

Para Souza (2009, p. 179), a Psicologia ocupa outros campos educacionais que não somente a escola:

[...] na área da Criança e do Adolescente, atuando com projetos de inclusão social, planejamento de ações comunitárias e sociais, de ação junto a jovens em liberdade assistida; em programas na área do idoso; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e DST/ AIDS; no campo de programas governamentais e não governamentais de formação de educadores; nos órgãos de Controle Social, Fóruns Estaduais e Nacional, dentre outros.

Essa atuação em diferentes campos da Educação não pode vir desacompanhada das bases teóricas que construirão uma prática informada, qualificada e crítica (SOUZA, 2009).

Para a mesma autora supracitada, o movimento de crítica no campo da Psicologia Escolar no Brasil organizou-se em torno de um conjunto de trabalhos e pesquisas que estavam atrelados a três pontos:

a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde (SOUZA, 2009, p. 179).

Neste sentido, é importante vislumbrar novas possibilidades na atuação do psicólogo escolar que considere uma perspectiva crítica cujas concepções e práticas focalizem a relação ensino-aprendizagem (VIÉGAS, 2012) e criem espaços de problematização do naturalizado e instituído nos contextos escolares. Para isso, cabe ao psicólogo uma compreensão não medicalizante e psicologizante dos processos e queixas escolares, considerando os efeitos sócio-históricos e políticos na produção do fracasso escolar.

Uma perspectiva crítica analisa questionamentos e rupturas de modelos historicamente naturalizados de atuação. O “não aprender” é compreendido a luz de uma multiplicidade de fatores que incluem as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros (BARBOSA; SOUZA, 2012). Para Souza (2010, p.20):

Os psicólogos estão num momento de conquista de espaços de intervenção e lutam para construir práticas mais avançadas junto à educação. Nesse sentido, procuram realizar trabalhos nas escolas que problematizem e interfiram em sua vida cotidiana, melhorando as condições de ensino e propiciando formação de seres humanos mais íntegros e capazes de deixar suas marcas na cultura.

As experiências como a de Sayão e Guarido (2004), Machado (2007; 2004) e Fernandes et al. (2007) mostram a importância de novas práticas que promovam quebras, rachaduras e contradições no/do cotidiano escolar.

O que se procura é a criação de espaços na instituição que se caracterizem como lugar de escuta. Tais espaços pretendem garantir a circulação dos discursos presentes na instituição buscando a construção de outros novos, de forma a encontrar os significados dados àquilo que acontece no interior da instituição (SAYÃO; GARRIDO, 2004, p. 86-87).

A necessidade de sair do território individualizado e naturalizado e buscar a expansão do campo problemático dar-se á “na produção coletiva, na criação de espaços e tempos nos quais as professoras possam compartilhar saberes, multiplicar hipóteses, desequilibrar as crenças que sustentam os fazeres” (MACHADO, 2007, p. 124).

Os “novos possíveis” construídos coletivamente provocam a desorganização de um ciclo culpabilizante que apenas paralisa atores do espaço escolar.

Nessa linha de pensamento, a função do psicólogo escolar é de modo crítico buscar ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida. (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 170)

A exposição acima constata que muitos trabalhos têm sido realizados pautados na superação de uma Psicologia Escolar clínico-terapêutica e muito mais comprometida com o cotidiano da escola, com a sua função essencialmente pedagógica, democrática e transformadora da realidade social.

Souza et al (2014) analisaram a produção científica da área de Psicologia Escolar e Educacional brasileira entre os anos de 2000 e 2007 referente à atuação de psicólogos no âmbito da Educação, considerando o movimento de crítica vigente na área. Os achados desse levantamento mostraram que têm havido contribuições importantes para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Isso significa que há propostas na direção de uma atuação de psicólogos no campo da Educação no sentido de:

a) compreender como se dão as relações em que a queixa escolar é produzida; b) entender a escola como o principal agente de inserção social; c) articular a história familiar com a história escolar; d) incluir os professores no processo de intervenção; e) pesquisar o contexto em que se produzem e manifestem os conflitos individuais; f) propor um espaço de escuta; g) excluir o foco colocado na “criança-problema”; h) valorizar a produção das crianças de um modo geral; i) propor intervenções breves; j) discutir as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores; k) realizar observações em salas de aula; l) trabalhar com os docentes; m) encontrar novas formas de avaliação e intervenção que rompa com o modelo individualizante (SOUZA et al, 2014, p.134)

É importante ressaltar que movimentos sociais, como o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade<sup>2</sup>, têm contribuído para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. O Fórum empreende uma luta política e atuante contra os processos de medicalização da vida e pela defesa das pessoas que vivenciam processos de medicalização; dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e Adolescente; do direito à Educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos; do direito à Saúde e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e seus princípios; do respeito à diversidade e à singularidade, em especial, nos processos de aprendizagem; da valorização da compreensão do fenômeno medicalização em abordagem interdisciplinar e valorização da participação popular (MANIFESTO DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA SOCIEDADE, 2010). Dessa forma, entende-se por medicalização:

O processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (MANIFESTO DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA SOCIEDADE, 2010)

O movimento de luta por uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica faz-se presente na sociedade. No entanto, ainda terá um caminho longo a ser percorrido para garantir que as transformações epistemológicas em uma perspectiva crítica se consolidem como referência tanto na formação como na atuação de psicólogos. Mas, não se pode negar que as mudanças teórico-práticas da Psicologia como Ciência e Profissão apontam novos rumos para a formação de Psicólogos no Brasil, especialmente, através da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

---

<sup>2</sup> <http://medicalizacao.org.br/>

#### 4 A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO BRASIL

Ao longo dos anos, os desafios advindos das transformações de ordem social, política, econômica e educacional no Brasil apontaram novos rumos para a formação profissional. Em especial, através das mudanças provocadas tanto pela Reforma Universitária de 1968 (que implementou o Currículo Mínimo para os cursos Universitários) quanto pela LDBEN (1996), que estabeleceu a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

No artigo “Política Educacional e Formação Profissional do Psicólogo” (SAVIANI et al., 1984) há uma discussão de extrema importância sobre os impactos da política educacional, em especial, a partir da Reforma Universitária de 1968. Segundo Saviani (1984, p. 29), “A Lei 5.540/68 é baseada na concepção tecnicista, que tem três princípios: racionalidade, eficiência e produtividade. E a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”. Nesse sentido, há uma implicação da Lei na organização da estrutura curricular dos cursos de graduação, e, inclusive, no de Psicologia.

Segundo as entrevistas apresentadas no artigo citado, na formação dos primeiros psicólogos havia uma predominância enviesada nos currículos de correntes que já estavam com seu território assegurado, como, por exemplo, a da Experimental, Clínica e Escolar. O modelo tecnicista vigente nas Universidades acabou por atender por bastante tempo aos interesses da minoria que detinha o poder, a uma estrutura de sociedade distanciada da realidade social e econômica concreta, formando profissionais comprometidos com seus interesses particulares de classe (pequena burguesia), ou um assalariado de classe média alta. Na Universidade, pouco valor era dado na oferta de serviços à comunidade.

Os entrevistados revelaram que “a medula dorsal do currículo ainda é a mesma da época em que os cursos foram criados e o objetivo também é o mesmo” (SAVIANI et al., 1984, p.31). O artigo acentua também as características de currículos impostos e elaborados sem a participação da coletividade, sem a consideração das particularidades das diferentes faculdades e universidades. No entanto, confirma que não só o psicólogo, como também a Universidade, está redimensionando a sua prática frente ao novo contexto político e econômico. Maria Helena de Souza Patto, uma das entrevistadas, pronuncia-se: “queremos transformar o psicólogo num cientista do humano, não um técnico em Psicologia. O seu papel é de transformação social e nessa linha a Psicologia está se desenvolvendo” (apud SAVIANI et al., 1984, p. 33).

Checchia e Souza (2003) fizeram uma análise de três estudos sobre a formação de psicólogos no Brasil que acabaram por se tornar referência importante na reflexão sobre o assunto: a pesquisa de Mello (1978) sobre os cursos de formação em Psicologia em São Paulo; em seguida, a publicação do Conselho Federal de Psicologia, em 1988, a respeito de “Quem é o psicólogo brasileiro?”; e, por último, o livro *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, organizado por Bastos e Achcar (1994).

A pesquisa de Mello (1978 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003, p.108) realizou um levantamento das ocupações exercidas pelos psicólogos formados até o momento na cidade de São Paulo. As análises dos resultados apresentados levaram à constatação de que a formação hegemônica na perspectiva da formação do profissional liberal levou a atrofia até das atuações tradicionalmente características da Psicologia, como as áreas de indústria e educacional/escolar. Em outras palavras,

[...] os primeiros currículos dos cursos de Psicologia acentuavam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo com disciplinas que enfatizavam na formação o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exames Psicológicos, priorizando o atendimento individual do cliente nos moldes do modelo médico de consultório (MELLO, 1978 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003, p.108)

Em 1988, foi publicada a pesquisa realizada entre os 1985 a 1987 pelo Conselho Federal de Psicologia em oito Regiões Administrativas dos Conselhos no Brasil. Os resultados indicaram que 60% dos psicólogos atuavam na área de Psicologia Clínica contra 16,7% em Psicologia Escolar; 42,9% centravam-se em uma prática psicológica voltada para a psicoterapia individual; 33,5% para a aplicação de testes e a Psicanálise predominava como referencial teórico para atuação desses profissionais; e, por fim, 87% eram mulheres. Considerou que a formação se pautava na prática clínica no modelo de atendimento ao cliente, individual ou em pequenos grupos. Apontou a importância em revisar os currículos com intuito de promover interdisciplinaridade ou multirreferencialidade para que o profissional de Psicologia pudesse compreender a complexidade dos fenômenos e os aspectos da realidade social do país. É nessa pesquisa, inclusive, que começam as primeiras discussões sobre o psicólogo que queremos formar, refletindo sobre a perspectiva generalista ou técnica da formação. A análise das ênfases dos cursos nessa pesquisa levou a constatação de que as mesmas estão voltadas para a formação e utilização de técnicas psicopatológicas e uma profusão de linhas teóricas que mais ressaltavam as patologias do que procuravam alternativas para preveni-las. Uma verdadeira proposta de formação pautada em um trabalho curativo (CFP, 1988 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003).



O livro *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, organizado por Bastos e Achcar (1994 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003), é resultado de uma pesquisa encomendada pelo CFP para conhecer as experiências alternativas dos psicólogos. O destaque do estudo foi deparar-se com práticas clínicas fora dos consultórios, seja em hospitais psiquiátricos, ambulatorios, unidades básicas de saúde, em creches, escolas e organizações. E, para tanto, havia a necessidade de uma formação que viabilizasse requisitos e competências para a mudança na prática clínica, reconhecendo o fenômeno saúde-doença como um fenômeno social. Portanto, os dados da pesquisa revelaram a inclusão de conteúdos advindos da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia.

As pesquisas apresentadas anteriormente indicam, historicamente, os elementos que apontaram para os diversos questionamentos em torno do Currículo de Psicologia. Esse momento culminou também com as discussões que já estavam sendo feitas sobre os currículos para todos os cursos de graduação no país e que, em 2001, favoreceram a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e, conseqüentemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia em 2004. Nesse sentido, a necessidade de uma Psicologia que pudesse dialogar de forma mais justa com a realidade social, promoveu reflexões e debates importantes em torno da Formação do Psicólogo Brasileiro e incentivou a reestruturação da Psicologia enquanto Ciência e Profissão.

#### 4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

*Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, organizado por Bastos e Achcar (1994 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003), propôs-se a compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia e, para tanto, revisitou documentos legais que contribuíram na instituição de mudanças na formação de psicólogos. Esses documentos foram acessados pelo portal do MEC<sup>3</sup> e estudados para melhor analisar a história que culminou, no ano de 2001, na homologação das orientações gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação; e, em 2004, na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

Em 1995, a Lei 9.131<sup>4</sup> criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, através da Câmara de Educação Superior (CES), responsabilizou-se pela deliberação sobre as diretrizes

---

<sup>3</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao).

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9131.htm).

curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação e instituiu orientações gerais a serem observadas na formulação de tais diretrizes.

No ano seguinte, a LDBEN (1996) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e firmou as condições necessárias para a educação superior, inclusive, mencionando no Art. 53, inciso II, sobre a organização dos currículos do curso ser baseada em diretrizes gerais.

A LDBEN, neste sentido, promoveu implicações importantes para a formação de profissionais ao estabelecer a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais em detrimento dos Currículos Mínimos. Esses foram instituídos pela Lei de Reforma Universitária 5.540/68<sup>5</sup>, no art. 26. A partir de então, a lei estabeleceu que o Conselho Federal de Educação fixaria os currículos mínimos e delimitou a duração mínima dos cursos superiores em território nacional.

Os objetivos iniciais dos currículos mínimos para os cursos de graduação eram garantir as transferências entre instituições diversas e a qualidade e uniformidade mínimas para a formação dos profissionais. Nas primeiras orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação estabelecidas no parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997<sup>6</sup>, enfatizaram que tais currículos caracterizavam-se por

[...] excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (BRASIL, 1997, p.1).

Ressaltam, ainda, que na organização desses currículos, em algumas situações, prevaleciam interesses de grupos corporativos que criavam obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultava em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.

Segundo o parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação poderiam garantir maior flexibilidade na organização dos cursos e das carreiras, atendendo tanto a uma heterogeneidade de formação como também de interesses dos alunos. Ressalta ainda que:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica,

<sup>5</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm).

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.

preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (p.2).

[...] Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania (p.2)

O referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação<sup>7</sup>, contemplado pelo parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003, retomou com clareza as diferenças entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares e pode ser revisitada para maiores detalhes.

As Diretrizes funcionam como orientações gerais para as IES na formulação dos seus currículos e devem ser elaboradas por comissão especializada na área de conhecimento. Segundo a orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997, as diretrizes visam a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes e devem observar os seguintes princípios:

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com 3 cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997, p.2-3).

Em 2001, ocorreu a homologação das orientações gerais para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, pautadas no parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril de

<sup>7</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>.

2001<sup>8</sup>. Portanto, a partir deste documento, as Diretrizes deveriam contemplar o Perfil do formando/egresso/profissional, conforme o projeto pedagógico do curso e o perfil do profissional que deseja formar; Competência/habilidades/atitudes; Habilitações e ênfases; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e Atividades Complementares; e Acompanhamento e Avaliação.

Assim, referenciada pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e debates de profissionais da área, surgem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia.

#### 4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A profissão do psicólogo foi instituída pela Lei n° 4119<sup>9</sup>, em 27 de agosto de 1962, e dispõe sobre os cursos no formato de bacharelado, licenciatura e psicólogo. A partir de então, as propostas de currículos para formar o psicólogo brasileiro começaram a se fazer presentes.

Em 1963, através do parecer n° 403<sup>10</sup> do Conselho Federal de Educação, passou a vigorar o Currículo Mínimo dos cursos de Psicologia. Nesse currículo, estava prevista a duração de quatro anos para Bacharelado e Licenciatura e de cinco anos para a formação de psicólogos. As duas primeiras modalidades compreendiam sete matérias: Fisiologia; Estatística; Psicologia, Geral e Experimental; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Personalidade; Psicologia Social; e Psicopatologia Geral. A modalidade Formação de Psicólogos exigia o cumprimento de uma carga horária prática supervisionada de pelo menos 500 horas. Além das sete matérias anteriormente citadas, essa última modalidade requeria outras cinco. Incluía Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e mais três dentre as seguintes: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Segundo Mello (1989), a resolução que criou o Currículo Mínimo não delimitou a carga horária das disciplinas nem os conteúdos a serem trabalhados em cada uma delas.

As propostas do Currículo Mínimo perduraram por quase quatro décadas e, diante das transformações tanto sócio-políticas quanto referentes às atuações profissionais, precisavam

---

<sup>8</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>

<sup>9</sup> [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei\\_1962\\_4119.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf)

<sup>10</sup> <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdePsicologia.pdf>

ser revisitadas urgentemente. As Diretrizes Curriculares, portanto, inauguraram as primeiras mudanças na formação do psicólogo.

A minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foi apresentada em 1999 e estabeleceu uma organização que contempla um núcleo comum de formação e em torno dele perfis de formação. O núcleo comum é um conjunto de conteúdos com objetivo de desenvolver competências e habilidades básicas na formação do psicólogo (YAMAMOTO, 2000).

Os perfis de formação são conjuntos de conteúdos que articulam campos de atuação e possibilitam um referencial básico para a formação do profissional (grau de psicólogo), para a pesquisa (grau de bacharel) e para o ensino de Psicologia (grau de licenciado). Cada um desses perfis exige habilidades e competências pautadas pelo núcleo comum e devem incorporar ênfases curriculares (YAMAMOTO, 2000).

De 1999 a 2003, as discussões sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia ganharam força, o que culminou com a sua homologação em 2004. No entanto, o percurso até a homologação pautou-se por divergências de opiniões: um grupo defendia Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia que pudessem contemplar três terminalidades, quais sejam, a de bacharel, de licenciatura e de formação de psicólogo. Essa última deveria ter a oferta obrigatória e as duas anteriores seriam escolhidas como possibilidades de oferta pelas instituições, caso desejassem; o outro grupo lembrou e defendeu as discussões anteriores que validavam uma formação com uma terminalidade única, com perspectiva mais generalista e pluralista e bases epistemológicas que dessem suporte para uma prática comprometida com a realidade sócio-cultural (BRASIL, 2004).

As diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia de 2004, portanto, embasou-se no documento consensual produzido pelos dois grupos, além das propostas feitas pela Comissão de Especialistas em Psicologia e o documento oferecido pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004<sup>11</sup>, institui, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. De modo sucinto, levantaram-se aqui as principais características contempladas por ela. A formação do psicólogo tem como meta a atuação profissional, a pesquisa e o ensino de Psicologia. Essa última, quando contemplada pelas instituições, deve seguir projeto pedagógico específico e diferenciado previsto nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

---

<sup>11</sup> [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf).

A formação de psicólogos deve estar assegurada por princípios e compromissos que possam nortear as práticas desses profissionais, quais sejam:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2004, p.1).

As orientações indicam também uma formação em Psicologia com uma proposta de curso que articule os conhecimentos, habilidades e competências. As competências consistem no desempenho e na atuação que um profissional de Psicologia deve ter ao se formar. As competências são utilizadas “em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida” (BRASIL, 2004, p.3).

Os conhecimentos, habilidades e competências organizam-se em torno dos eixos estruturantes. Esses devem ser divididos em conteúdos curriculares e em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Os eixos são:

- a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia; b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia; c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente; e) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos; f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASIL, 2004, p.2)

Nesse sentido, na formação deve haver um núcleo comum obrigatório definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que permitam certa homogeneidade nacional na formação básica de psicólogos. Além disso, precisa diferenciar-se em ênfases curriculares, “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (BRASIL, 2004, p.4). As ênfases não devem configurar-se em especialidades e as instituições precisam garantir ao aluno o acesso a, pelo menos, duas delas. A ideia das ênfases é superar o dualismo ente formação generalista e especialista (BRASILEIRO; SOUZA, 2010). São sugestões de ênfases:

**a) Psicologia e processos de investigação científica** que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas; **b) Psicologia e processos educativos** que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas; **c) Psicologia e processos de gestão** que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições; **d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde** que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas; **e) Psicologia e processos clínicos** que envolvem a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos; **f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica** que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional (BRASIL, 2004, p.4-5).

O curso de graduação em Psicologia precisa comprometer-se em ofertar espaços de prática e articulação com os diversos conteúdos. Para tanto, deve estabelecer no currículo estágios supervisionados básicos que desenvolvam práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum; e estágios supervisionados específicos, que estão atrelados à prática das ênfases escolhidas por cada instituição. Cada instituição, ainda, deve mobilizar-se para a instalação de um Serviço de Psicologia que esteja conectado às necessidades da comunidade e às competências que objetivam desenvolver na formação de psicólogos (BRASIL, 2004).

Cabe aqui acrescentar a referência sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, dispostos na Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007<sup>12</sup>. No que tange aos cursos de Psicologia deve cumprir uma carga horária mínima de 4.000 horas; no mínimo 200 dias de trabalho acadêmico efetivo (LDBEN, 2006); um limite mínimo para integralização de cinco anos; e uma carga horária para os estágios e atividades complementares na modalidade presencial que não deverão exceder a 20% da carga horária total do curso.

Em 2011, houve a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. A ela foi acrescida, especialmente, a obrigatoriedade da oferta pelas IES da Formação de Professores de Psicologia. Conforme informações do Conselho Nacional de Educação, as IES terão um prazo de dois anos para implementar o novo currículo, ou seja, precisariam estar disponíveis para os alunos no segundo semestre de 2013<sup>13</sup>.

Essa formação complementar tem seus conteúdos distribuídos ao longo da formação em Psicologia, podendo o aluno optar ou não pela sua realização. Ao final do curso, caso tenham sido cumpridas as exigências elencadas para a Formação de Professores de Psicologia, será apostilada a licenciatura em seus diplomas do curso de Psicologia.

Para tanto, a Formação de Professores de Psicologia deve cumprir uma carga horária de, no mínimo, 800 horas, distribuídas em 500 horas para conteúdos específicos da área da Educação e 300 horas para Estágio Curricular Supervisionado que promovam práticas de ensino. Tem como objetivos:

- a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
- b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;
- c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação (BRASIL, 2011, p.5).

Além disso, o seu projeto pedagógico deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; Psicologia e Instituições Educacionais; Filosofia, Psicologia e Educação; e Disciplinaridade e Interdisciplinaridade. Segundo as novas

---

<sup>12</sup> [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf).

<sup>13</sup> <http://www.abepsi.org.br/temas-e-debates/diretrizes-curriculares/>



Diretrizes (2011), será de suma importância para a prática profissional do professor psicólogo na relação com seu aluno a compreensão da complexidade do trabalho educativo. Alguns marcos são postos como prática desse profissional:

[...] reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas (BRASIL, 2011, p.6).

A partir da análise dos documentos relativos à legislação acerca da formação de psicólogos, é possível notar que, ao longo da história da Psicologia, após a sua regulamentação em 1962, houve discussões importantes para a formação de psicólogos. Desde a exigência dos Currículos Mínimos em 1968 até o mais novo documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, em 2011, são notáveis as mudanças na proposição de currículos mais flexíveis para os cursos de Psicologia. No que tange a esse aspecto, cabe a esta dissertação refletir, portanto, como está sendo arranjada a integralização de conteúdos nos cursos de Psicologia da Bahia e a serviço de que essa flexibilização dos currículos está sendo organizada.

## 5 O MÉTODO

Este estudo tem como objetivo geral compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia.

Tem ainda os seguintes objetivos específicos: identificar quais e quantos são os cursos de Psicologia na Bahia; analisar os desenhos curriculares dos cursos de Psicologia da Bahia, com destaque para as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional; traçar o perfil dos professores de tal área; analisar os planos de ensino dos docentes participantes; e, por fim, identificar e compreender quais são as concepções teóricas e práticas que embasavam os docentes na condução de tais disciplinas e estágios.

Para a presente pesquisa, foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo e Sanches (1993), o método quantitativo e qualitativo, embora diferentes, se complementam na compreensão da realidade social e do objeto pesquisado. O primeiro,

tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

O segundo, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e “adequa-se a aprofundar a complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (p.247). Em relação às pesquisas qualitativas e quantitativas, Gatti (2004, p. 13) acrescenta que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

A combinação da abordagem qualitativa e quantitativa foi de suma importância para compreender a complexidade do objeto desta pesquisa que requisitou um olhar atento às relações entre os dados levantados e aos aspectos sociais, históricos e políticos a eles atrelados. Apostou-se na compreensão dialética da apresentação do objeto.

Para Netto (2011, p. 20-21),

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa para compreender o objeto estudado foi a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, cuja base epistemológica sustenta-se no materialismo histórico e dialético.

Para Meira (2003, p.17), “uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir a ser”. Portanto, uma perspectiva crítica em Psicologia “compreende que a relação entre o homem e a sociedade é a mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (MEIRA, 2003, p.19).

A Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, portanto, também está interessada em compreender a dialética entre o papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da educação na construção da subjetividade humana (MEIRA, 2003). Dessa forma, cabe a este referencial teórico compreender a educação como síntese de múltiplas determinações e intervir na transformação do contexto social marcado por desigualdades e injustiças (MEIRA, 2003).

Como fonte de dados da pesquisa, nos valem de dois conjuntos de procedimentos: a análise documental e a realização de entrevistas e questionários, descritos a seguir.

## 5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O levantamento de dados desta pesquisa aconteceu ao longo do ano de 2014 e foi concluído em março de 2015, organizando-se em três etapas.

As duas primeiras etapas envolveram a pesquisa documental, a qual, segundo Severino (2007), tem como fonte documentos no sentido amplo, podendo eles serem impressos, mas também oriundos de gravações, filmes, fotos, documentos legais etc.

Na primeira etapa, foi feito o levantamento prévio no *site* do MEC de instituições públicas e privadas cadastradas na Bahia que disponibilizam a formação em Psicologia. A partir de tal levantamento, foi necessário verificar no *site* de cada instituição se havia

disponível o currículo do curso e suas ênfases, as ementas, bibliografias e os programas das disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional.

Em seguida, realizou-se a segunda etapa, na qual cada instituição foi contatada por *e-mail* ou telefone para confirmar a atualidade das fontes da Internet pesquisadas ou mesmo solicitá-las, caso não tivessem sido encontradas. O contato com a instituição deu-se com o(a) coordenador(a) de cada curso, aos quais foi dada uma breve explicação sobre este estudo e encaminhado por *e-mail* a Carta de Apresentação (APÊNDICE A) desta pesquisa para formalizar a solicitação dos desenhos curriculares atualizados, das ementas e dos programas das disciplinas e/ou estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional e dos contatos dos docentes que as ministravam.

Apenas a partir da análise da primeira e segunda etapa, anunciou-se a terceira etapa desta pesquisa, que consistiu em contato direto com os docentes das disciplinas e estágios relacionados ao ensino de Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia. Segundo Minayo (2012), o trabalho de campo aproxima o pesquisador da realidade e dos atores que fazem parte dela. É importante que o pesquisador mantenha um olhar dinâmico atento “que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa” (p.62).

O contato inicial com os docentes das disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na formação de Psicólogos na Bahia deu-se por telefone ou por meio de comunicação eletrônica, na qual havia a carta de apresentação da pesquisa com objetivo de formalizar o convite para participar deste estudo.

Considerando que muitos docentes estavam distribuídos em cidades diferentes do estado da Bahia, e visando possibilitar a maior participação de professores na pesquisa, foram dadas aos participantes as seguintes opções: conceder uma entrevista presencialmente em Salvador, conceder uma entrevista por telefone ou através de programas de vídeo e áudio, como *Skype* e *Hangout*. Tendo o aceite em participar, a pesquisa operou com a realização de entrevistas semidirigidas (cujo roteiro encontra-se no APÊNDICE B), estratégia escolhida uma vez que na mesma “não há imposição de perguntas; ao contrário, nela o depoente é convidado a discorrer sobre o tema a partir de suas próprias informações e interesses” (VIÉGAS, 2009. p.13). Para os casos de professores que não tinham disponibilidade para participar da entrevista, foi oferecida ainda a possibilidade de participarem da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário (APÊNDICE C).

Após os docentes terem manifestado interesse em contribuir para a pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para formalizar a sua

participação. Para aqueles que optaram por responder a um questionário ou conceder uma entrevista por telefone ou *Skype*, o TCLE foi encaminhado por *e-mail* e solicitado a digitalização do mesmo assinado.

Deve-se ressaltar que este estudo buscou convidar todos os professores das disciplinas e/ou estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional dos cursos de Psicologia da Bahia, justamente para ter acesso às diversas concepções teóricas e práticas destes profissionais. Muitas das IES disponibilizaram-se para ajudar na pesquisa e intermediaram a aproximação com os docentes. No entanto, algumas delas não haviam ofertado ainda as disciplinas e/ou estágios correlacionados à Psicologia Escolar e Educacional no curso, outras não foi possível o contato e algumas não quiseram participar, e, portanto, não foi fornecido o contato dos docentes. E, ainda, tiveram alguns casos que não foi possível a concretização de um dia e horário para a realização da entrevista com o docente.

Ao todo, participaram desta pesquisa 22 docentes de disciplinas e/ou estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos no estado da Bahia. Entre esses, dois responderam ao questionário, 11 concederam uma entrevista presencialmente, cinco foram entrevistados por *Skype* e quatro por telefone. Nos questionários e ao final da entrevista solicitou-se o encaminhamento, por *e-mail*, dos respectivos planos de ensino, nos quais incluem-se aspectos teóricos e/ou práticos tanto das disciplinas como dos estágios. Entre os 22 entrevistados e que responderam ao questionário, 18 os disponibilizaram como fonte de dados para esta pesquisa.

Esta pesquisa seguiu as diretrizes e normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos outorgados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo respeitou a autonomia do sujeito, assim como sua confidencialidade, de modo que não lhe trouxesse prejuízo ou dano. Dessa forma, foi solicitada a permissão de alguns participantes da pesquisa para conceder uma entrevista semiestruturada através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, cujo modelo se encontra em anexo neste projeto (APÊNDICE D) ou responder a um questionário (APÊNDICE E). Todos os participantes da pesquisa puderam retirar sua participação, caso assim desejassem, sendo respeitados nessa decisão. No entanto, todos aceitaram em continuar como participantes da pesquisa.

Vale lembrar que esta pesquisa possuiu a aprovação do comitê de ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, submetida na Plataforma Brasil.

## 5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA

Considera-se que a análise esteja presente em todas as etapas do processo de pesquisa (ROCKWELL, 1987), desde as decisões iniciais sobre quais serão os objetos de estudo, até à condução da análise, propriamente dita, para a redação do texto final da pesquisa. Apesar disso, podemos apontar duas fases em que se intensificaram os esforços analíticos.

A primeira fase deu-se por ocasião da finalização da primeira e segunda etapa da pesquisa. Tal fase possibilitou que fossem recolhidas informações de caráter predominantemente quantitativo a respeito do número de IES que ofereciam cursos de Psicologia na Bahia; quantos cursos existiam em cada IES; regiões da Bahia onde estavam inseridas; as modalidades administrativas; ano de funcionamento dos cursos; quantas estavam ofertando as disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional até o momento da coleta dos dados; quantas e quais eram essas disciplinas e suas cargas horárias contempladas pelos currículos vigentes de cada instituição; ano de vigência do currículo; e, ênfases dos cursos. Nessa fase, a análise envolveu tratamento estatístico e gráfico dos dados.

Na segunda fase, de caráter qualitativo, foram analisados os materiais produzidos a partir dos planos de ensino coletados, bem como das entrevistas e questionários. Para tanto, foi adotada a técnica de análise de prosa. Segundo André (1983, p.67):

A análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Portanto, com base nos princípios teóricos que sustentam este estudo, houve frequentemente revisão, reformulação e questionamento desses tópicos e eixos ao longo da análise (ANDRE, 1983).

Durante a análise dos dados, o desafio foi identificar as informações relevantes, assim como detectar respostas autoprotetoras e objeções nas citações e caracterização das respostas nas entrevistas (ANDRE, 1983).

Como forma de verificar a propriedade das interpretações fundadas em dados qualitativos, realizou-se a técnica de triangulação. Para André (1983) “a triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação” (p.69). No caso da presente pesquisa fez-se a triangulação entre os documentos coletados no *site* do MEC, nos *sites* das IES, informações disponibilizadas pelos

coordenadores dos cursos, planos de ensino teórico e/ou prático, entrevistas semidirigidas e questionários.

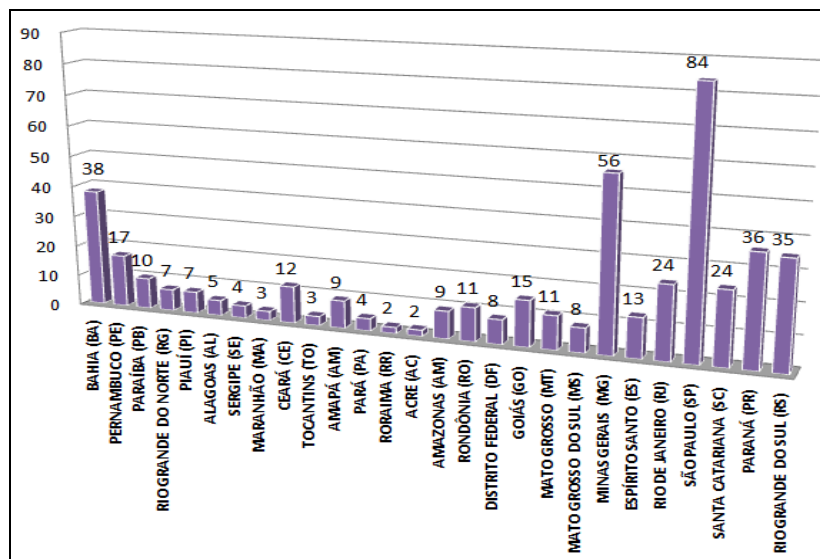
A seguir, será apresentada a sexta seção que discutirá sobre “A expansão da formação de Psicólogos na Bahia” e uma ampla discussão sobre a expansão do Ensino Superior e dos cursos de Psicologia no Brasil. Tais temáticas estão articuladas aos achados desta pesquisa que serão conjuntamente apresentados às referidas discussões.

## 6 A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NA BAHIA

A presente pesquisa contou com uma investigação apurada das Faculdades e Universidades localizadas na Bahia que oferecem o curso de Psicologia. A busca foi realizada no *site* E-MEC do Ministério da Educação<sup>14</sup>, que dispõe de dados sobre as Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados, no período de março de 2014, mas revisitada em março de 2015 para verificar possíveis atualizações. Esse primeiro momento constatou a existência de 38 IES na Bahia que oferecem a formação em Psicologia. A título comparativo foi feito levantamento, no mesmo *site*, do quantitativo de cursos de Psicologia oferecidos em outros estados brasileiros.

Os achados indicaram a Bahia como o terceiro estado com mais instituições de ensino superior que disponibilizam a formação em Psicologia. O estado de São Paulo lidera com 84 IES e Minas Gerais com 56 IES (Gráfico 1).

Gráfico 1- Quantidade por estado de IES que oferecem cursos de Psicologia



Fonte: Dados retirados do E-mec/MEC.  
Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.

A partir de tais dados, é possível tecer algumas considerações que ajudam a compreender o lugar de destaque que se encontra a Bahia na concentração de IES que ofertam cursos de Psicologia. Segundo Ristoff (2013), a partir da segunda metade da última década as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste ocuparam mais espaço no cenário da expansão das

<sup>14</sup> [www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br).



IES. O Sudeste cada vez mais vem diminuindo o percentual total de matrículas nesse nível de ensino, enquanto que “Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ao contrário, mostram crescimento, indicando o início de relevante movimento de desconcentração regional” (p. 47).

Em contato com os dados consultados nas contas públicas de 2012, divulgadas em 2014, e disponibilizadas na biblioteca do IBGE<sup>15</sup>, faz-se necessário lembrar que o PIB da Bahia representa 3,9% em relação ao PIB nacional, ocupando o 8º lugar. São Paulo ocupa o 1º lugar com um PIB de 32,1% e Minas Gerais o 3º lugar, com um PIB de 9,2%. Nesse sentido, os três estados estão entre os 10 primeiros lugares no que tange ao desenvolvimento econômico, com PIB comparativamente maiores em relação aos demais. Portanto, são regiões alvos de investimento em vários setores, inclusive no grande negócio que tem se tornado a oferta de cursos de graduação na esfera privada.

As 38 IES que disponibilizam formação em Psicologia totalizam 40 cursos, pois duas delas oferecem a formação em outros municípios.

A Bahia possui 417 municípios, dos quais 16 disponibilizam a formação de Psicólogos. Na tabela 1 é possível observar os diversos municípios da Bahia que oferecem cursos de Psicologia. O município de Salvador, pela sua característica de capital, possui a maior quantidade de cursos, 16 no total. Em seguida, os municípios de Feira de Santana com cinco cursos e Vitória da Conquista com quatro cursos. Os dados do IBGE<sup>16</sup> revelam que Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista são os municípios que apresentam a maior concentração de habitantes em relação a todo o estado baiano, com números em torno de 2.675.656, 556.642 e 306.866 habitantes, respectivamente.

Tabela 1 - Quantidade de Cursos de Psicologia nos Municípios da Bahia

MUNICÍPIOS DA BAHIA	QUANTIDADE DE CURSOS DE PSICOLOGIA POR MUNICÍPIO	MUNICÍPIOS DA BAHIA	QUANTIDADE DE CURSOS DE PSICOLOGIA POR MUNICÍPIO
Salvador	16	Ilhéus	1
Camaçari	1	Alagoinhas	2
Lauro de Freitas	1	Itabuna	2
Feira de Santana	5	Jequié	1
Cachoeira	1	Vitória da Conquista	4
Guanambi	1	Teixeira de Freitas	1
Barreiras	1	Santo Antônio	1
Paripiranga	1	Luis Eduardo Magalhães	1
TOTAL: 40 CURSOS			

Fonte: Dados retirados do E-mec/MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.

<sup>15</sup><http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv89103.pdf>.

<sup>16</sup><http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=29&search=bahia>.

Os três municípios estão em pleno desenvolvimento econômico. O Produto Interno Bruto (PIB), a preços correntes, corresponde a 39.866.168 em Salvador; 8.635.051 em Feira de Santana, e 3.955.643 em Vitória da Conquista. Os três municípios concentram os maiores PIB do estado juntamente ao município de Camaçari (12.669.924) e Candeias (5.096.383), que são grandes pólos industriais.

Em análise dos números dos cinco municípios referentes aos três grandes setores da economia, a Agropecuária, Indústria e Serviços (Tabela 2), foi possível perceber que Candeias possui um saldo comercial advindo do setor de Indústria (1.526.207) maior do que o da Agropecuária (6.062) e de Serviços (1.493.974). O mesmo acontece com Camaçari, com números em torno de 6.399.497 correspondentes ao saldo comercial do setor de Indústria, 10.455 da Agropecuária e 3.739.804 de Serviços. Diferentemente do que ocorre economicamente com Camaçari e Candeias, as cidades de Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista possuem seus maiores saldos comerciais advindos do setor de serviços.

A constatação indica, portanto, que esses três municípios apresentam crescimento econômico favorável ao setor de Serviços, o que convida a pensar que seja essa uma das razões pelas quais tais cidades concentram mais cursos de Psicologia do que outras. Vale lembrar que o setor de Serviços corresponde a serviços diversos, dentre eles os produtivos (seguro, transações bancárias, corretagem, comunicação), de distribuição de bens (comércio, transporte e armazenagem), sociais (educação, saúde e lazer) e pessoais (restaurantes, salão de beleza, hotelaria), entre outros (PORTAL BRASIL, 2014).

Tabela 2- PIB dos Municípios (Valor adicionado)

VARIÁVEL	CANDEIAS	CAMAÇARI	FEIRA DE SANTANA	VITÓRIA DA CONQUISTA	SALVADOR
AGROPECUÁRIA	6.062	10.455	39.780	87.065	17.248
INDÚSTRIA	1.526.207	6.399.497	1.840.038	632.951	5.367.635
SERVIÇOS	1.493.974	3.739.804	5.367.869	2.695.118	27.493.435

Fonte: Dados retirados do IBGE. <http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/home.php>.

O setor de Serviços e, em especial aquele relacionado à prestação de serviços destinados à comunidade por profissionais da Psicologia, cresce a cada ano desde o início da implementação das políticas públicas em saúde e assistência social a partir da constituição de 1988, como serão comentadas a seguir.

Tais políticas viabilizaram a abertura de mercado de trabalho, gerando empregos e novos campos de atuação para o psicólogo. Nesse sentido, é possível compreender que a

relação da expansão e interiorização dos cursos de Psicologia na Bahia são resultantes tanto do desenvolvimento econômico das regiões do interior do estado como também em razão da inserção dos psicólogos nas políticas públicas de saúde e assistência social.

Como bem evidencia uma notícia sobre economia e trabalho divulgada em 2009 e atualizada em 2014 pelo Portal Brasil, o setor de Serviços tem grande importância no desenvolvimento da economia brasileira, já que o mesmo corresponde a mais da metade do PIB do país. Segundo a nota, “esses setores, que correspondem à venda de produtos e aos serviços comerciais oferecidos à população, são os que mais geram emprego e renda na economia brasileira”<sup>17</sup>.

Das 38 IES cadastradas no *site* do MEC, 33 são privadas e cinco são públicas. As discussões sobre as modalidades administrativas das instituições serão melhor aprofundadas a seguir.

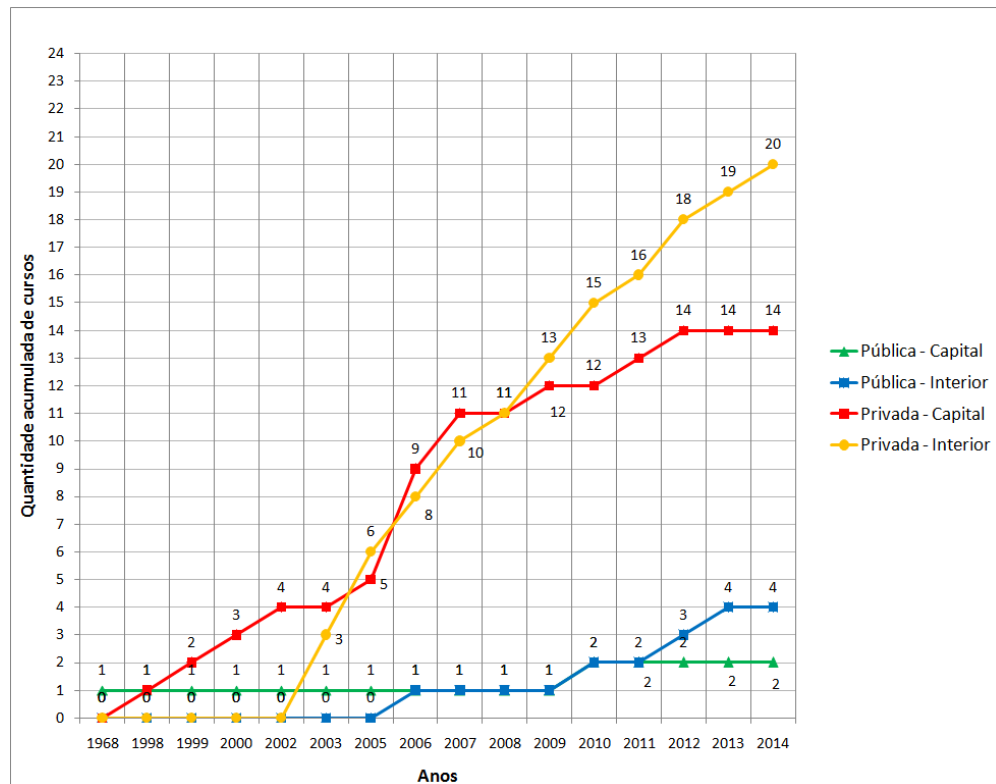
A partir dos dados até então apresentados é possível avançar um pouco mais na compreensão acerca da expansão de IES que oferecem cursos de Psicologia. Para melhor analisar as características dos cursos ofertados para a formação de psicólogos na Bahia quanto à modalidade administrativa, região que estão inseridos e ano em que foram iniciados, subdividimos em quatro categorias de cursos: 1) cursos ofertados por IES públicas na capital; 2) cursos ofertados por IES públicas no interior; 3) cursos ofertados por IES privadas na capital; e 4) cursos ofertados por IES privadas no interior.

Como pode ser observado no Gráfico 2, os 40 cursos estão caracterizados da seguinte forma: dois cursos inseridos em IES públicas concentradas na capital, sendo um Federal e outro Estadual; quatro cursos inseridos em IES públicas concentradas no interior, sendo dois Federais e dois Estaduais; 14 cursos inseridos em IES privadas concentradas na capital; e 20 cursos inseridos em IES privadas concentradas no interior. Os dados apontam, portanto, uma predominância de cursos de Psicologia oferecidos por IES privadas que estão situadas no interior do estado da Bahia.

---

<sup>17</sup><http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2009/11/setor-de-comercio-e-servicos-e-o-que-mais-gera-emprego-e-renda>

Gráfico 2- Cursos de Psicologia da Bahia distribuídos por anos do início do funcionamento, modalidade administrativa e região



Fonte: Dados retirados do E-mec/MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.

Em relação aos anos que correspondem ao início do funcionamento dos cursos de Psicologia na Bahia é possível notar que a partir de 2010 houve um ligeiro aumento na oferta desses cursos em IES públicas, em especial, no interior. Os dados sugerem uma correlação com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), em 2007; e com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010. Tanto o REUNI quanto o SISU, criados no Governo Lula (2003-2010), viabilizaram o acesso de pessoas ao ensino superior.

Nota-se que os cursos de Psicologia disponibilizados pelas IES privadas localizadas na capital vivem crescimento progressivo desde 1998 e os das IES privadas no interior começam sua exorbitante expansão em 2003. Como bem será explicitado a seguir, as políticas neoliberais na década de 1990 intensificaram as reformas no sistema educacional brasileiro e, inclusive, no ensino superior. As reformas provocaram o intenso processo de privatização do ensino superior no país. As ofertas de cursos nessas instituições privadas foram aumentando cada vez mais graças também às facilidades de acesso à população brasileira possibilitadas pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999 no Governo FHC (1995-2003) e ampliado em 2001 no Governo Lula e consiste em “um

programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas”<sup>18</sup>. Além disso, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 por esse último Governo citado, é um programa do Ministério da Educação “que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”<sup>19</sup>.

O PROUNI, assim como o FIES, também tem sido um dos grandes responsáveis pelo intenso processo de privatização e interiorização de diversos cursos de graduação, inclusive, o de Psicologia. É importante salientar que reflexões estão sendo feitas nos meios acadêmicos com intuito de compreender a lógica que justifica a intensa Parceria Público-Privado (PPP) nos últimos tempos, no que se refere, especialmente, à Educação Superior no Brasil. Para Leher (2004):

[...] os pressupostos de que o Estado não dispõe de riqueza para promover novos investimentos e de que é notório que o setor privado é mais eficiente no uso de recursos justificam a opção por contratos do Estado com o setor privado para fornecer todas as atividades outrora empreendidas pelo Estado (LEHER, 2004, p. 872).

A parceria público-privado na educação superior, compartilhada pelo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e FMI, provoca debates que a compreendem desde um lugar que intensifica a mercantilização da educação superior, submetendo-a a princípios e lógica do mercado. Trata-se de dinheiro público destinado às IES privadas em detrimento de investimentos em vagas e qualidade nas Universidades Públicas (LEHER, 2004; 2015). Em troca da gigantesca renúncia fiscal, o Estado compra vagas do setor privado, “metamorfoseando-as em vagas ‘públicas’ (porém não gratuitas)” (LEHER, 2004, p. 875). O mesmo autor aponta ainda que com as Parcerias Público Privado:

[...] existirá um único sistema indiferenciado e, “dada a maior eficiência do setor privado”, conforme reconhece a Exposição de Motivos do mencionado PL, logo o fornecimento “público”, por meio das privadas, alcançará uma proporção tal que tornará as matrículas das universidades públicas minoritárias também dentro do que seria, outrora, a esfera pública, agora redimensionada como pública não-estatal (LEHER, 2004, p.877).

Em maio de 2015, foi deflagrada uma greve em nível nacional, pelos professores das universidades públicas federais que lutam por uma educação gratuita e de qualidade. Portanto,

<sup>18</sup> <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>.

<sup>19</sup> [http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php).

esta dissertação, construída em uma universidade pública, tem o compromisso político de tornar visíveis as artimanhas que transformam a educação superior em uma mercadoria.

A seguir, elementos para uma discussão teórica serão trazidos com intuito de aprofundar a compreensão do fenômeno que se refere a expansão da formação de Psicólogos na Bahia.

## 6.1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A expansão do ensino superior é uma realidade crescente no Brasil e necessita ser compreendida desde uma perspectiva que faça frente às certezas ditas progressistas. A princípio, progresso para quem?

A reflexão em torno da palavra “progresso” parece um tanto quanto capciosa já que o formato de expansão desse nível de ensino tem mostrado características bastante contraditórias. Esta seção apresenta como desafio a exposição de um apanhado bibliográfico que compreenda essas contradições e viabilize uma reflexão crítica sobre a expansão do Ensino Superior e dos cursos de Psicologia no país e, em especial, no Nordeste.

Para tanto, alguns eixos de análise nortearam esta escrita: a expansão do ensino superior no Brasil; a quem atende essa expansão; as políticas que viabilizaram a expansão do ensino superior no Brasil; relações possíveis entre expansão do ensino superior e instituições privadas e públicas, democratização, acesso e permanência, gênero, turnos, modalidades presenciais e a distância, regiões do Brasil, qualidade na formação; expansão dos cursos de Psicologia nas diversas regiões do Brasil e no Nordeste; relações entre expansão de cursos de Psicologia e mercado.

Desde já, fica posta uma preocupação por uma formação que ofereça cada vez mais cursos superiores conectados com a realidade social, política e histórica que faça frente à lógica do capital produtivo e, principalmente, possibilite reflexões que não sejam isoladas, de cunho determinista e conformista. Como bem dizem Dourado, Oliveira e Catani (2003, p.19):

Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital.

Com o propósito de levantar a bandeira para uma luta contra a lógica capitalista de formação em nível superior, segue a exposição de elementos que revelam informações e

discussões importantes para uma compreensão sobre o intenso processo de expansão do ensino superior no Brasil.

### 6.1.1 Expansão do Ensino Superior no Brasil

O clima expansionista do ensino superior no Brasil aponta para resultados surpreendentes. O professor Dilvo Ristoff<sup>20</sup> (2013), em análise de dados do Censo da Educação Superior de 1991 a 2011, revela as estatísticas destes 21 anos de educação superior. Neste texto são citadas algumas delas como forma de traçar um panorama geral. A partir das estatísticas, possíveis reflexões e interlocuções foram realizadas com outros autores.

Ao todo, são 2.365 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Dessas, 2.081 pertencem ao setor privado, representando 88% do total. São universidades 36% das IES públicas e apenas 4% das IES privadas. No geral, entre públicas e privadas, 8% das IES são universidades, todo o restante são centros universitários ou faculdades e, portanto, não precisam obedecer ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A maioria das matrículas da graduação concentra-se nas universidades (54%), embora esse tipo de instituição represente somente cerca de 8% do total de IES, como foi explicitado anteriormente (RISTOFF, 2013). Sendo universidade, centros universitários ou faculdades, eis aqui uma questão a se pensar sobre a educação superior no que tange a dois aspectos. O primeiro se refere à educação como aquela que exerce uma função social, essencialmente pública. A universidade, por exemplo, é “concebida como espaço de criação, crítica, produção de conhecimento a elevar a compreensão e a qualidade da vida humana [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.100). Ainda para Dias Sobrinho (2003, p. 99),

[...] Universidade tratada como uma instituição complexa e completa, que desenvolve com maior ou menor articulação e qualidade as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, oferece cursos e produz conhecimentos em todas ou em muitas áreas do conhecimento e se relaciona com os princípios da produção qualificada da sociedade nos diferentes setores das atividades humanas.

O segundo aspecto é a existência de uma educação essencialmente curvada aos fins econômicos e ao atendimento de uma lógica de mercado. Uma educação destinada ao

<sup>20</sup>É professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Pró-Reitor de Graduação da instituição, presidiu o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, integrou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e o Comitê Assessor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Foi, por mais de quatro anos, Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), tendo participado ativamente do processo de construção e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Atualmente, é Diretor de Políticas e Programas de Graduação do MEC. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783330A4>>.

benefício individual, à capacitação para empregos. Na educação, como um “quase mercado” e os objetos de conhecimento como uma “quase mercadoria”, alguns conceitos se tornam preponderantes, tais como eficiência, produtividade, rentabilidade, lucro, consumismo, empreendedorismo, competitividade. O cidadão se reduz a cliente ou consumidor (DIAS SOBRINHO, 2003). Para Dias Sobrinho (2013, p. 110), “a evolução técnica e científica a serviço do mercado, recusando-se a ética, produz mais desenvolvimento e riquezas para os incluídos e mais miséria e fome para os excluídos”.

O intenso processo de privatização que apresenta a expansão do ensino superior do Brasil assume características diferentes nas diversas regiões. Mato Grosso, Distrito Federal, Espírito Santo, Rondônia e Bahia, por exemplo, são as Unidades da Federação onde a privatização da educação superior mostra-se mais forte com percentuais acima de 90%. No que tange à análise geral do ensino superior por região é possível verificar que, no período de 1991 a 2011, a região Norte dobrou sua representação percentual quanto ao número de cursos, passando de 4% para 7%; as regiões Nordeste e Centro-Oeste tiveram um leve crescimento e as regiões Sul e Sudeste perderam representação, com destaque para a diminuição de 6% para a região Sudeste; o Norte, Nordeste e Centro-Oeste mostraram elevação no total das matrículas efetuadas, enquanto o Sudeste apresentou uma diminuição de 56% para 46% na quantidade de matrículas realizadas (RISTOFF, 2013). Para Ristoff (2013, p.37), isso “indica um movimento inédito em direção à desconcentração regional”. Vale lembrar que o processo de interiorização, principalmente com a abertura de novas universidades federais a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI<sup>21</sup>), criado em 2007, tem favorecido a desconcentração regional também.

Os cursos superiores no Brasil são escolhidos majoritariamente no turno noturno (63%). Em 2011, por exemplo, as matrículas no setor privado à noite chegaram a 83%. Tais dados parecem revelar a procura por instituições que viabilizem a possibilidade de trabalho durante o dia e estudo no turno oposto (RISTOFF, 2013).

No que se refere à categoria gênero, em 2011, as mulheres assumem posição de destaque nos cursos de graduação, representando 57% do total das matrículas. Segundo Ristoff (2013), as mulheres já eram a maioria desde 1991 (53%).

Ao longo do período analisado pelo autor supracitado, de 1991 a 2011, se percebe uma relação entre oferta e procura por áreas de conhecimento que parece delinear a lógica econômica e de mercado que marca a expansão do ensino superior no Brasil. Isso pode ser

---

<sup>21</sup> <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>



visto na disponibilidade de cursos oferecidos por áreas e matrículas realizadas que serão expostas a seguir.

Os cursos na área de Educação tiveram um crescimento de 9% em 1991, para 26%, em 2011. As áreas de Engenharia/Produção/Construção cresceram no período analisado de 6% para 11%, e de Serviços de 1% para 4% (RISTOFF, 2013). Já as áreas de Ciências Sociais/Negócios/Direito e de Agricultura/Veterinária mantiveram em 2011 a mesma participação de 1991, 30% e 3%, respectivamente.

Vale ressaltar que os cursos de algumas áreas sofreram redução durante o período analisado: as áreas Humanidades/Artes (de 18% para 5%), Ciências/Matemática/Computação (de 20% para 10%) e Saúde/Bem-Estar Social (de 13% para 12%) (RISTOFF, 2013).

A área de conhecimento com maior crescimento de matrículas foi a de Serviços (1.619%), seguida por Educação (1.029%). A área de Humanidades/Artes diminuiu o número absoluto de matriculados, mostrando uma queda de 9% em relação a 1991. A área de Ciências Sociais/Direito/Administração representa cerca de 42% do total de matrículas (RISTOFF, 2013). Para o autor supracitado (2013, p.33):

[...] além de ser uma área que exige menores investimentos em termos de infraestrutura e de docentes-pesquisadores de alta titulação, o que estimula sua oferta pelo setor privado, os cursos em questão, pelo prestígio social de que gozam e pelas oportunidades profissionais que abrem, são muito procurados pelos jovens brasileiros.

Embora o autor não tenha exposto discriminadamente uma análise do curso de Psicologia, em pesquisa nas sinopses estatísticas de educação superior realizadas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>22</sup>, fonte dos dados do Ristoff (2013), descobriu-se que o curso de Psicologia compõe a área Ciências Sociais/Negócios/Direito.

A área de Ciências/Matemática/Computação tem cada vez mais reduzido seu número de matrículas. Isso significa um impacto na procura das respectivas licenciaturas e carência na formação dessa área (RISTOFF, 2013).

Neste sentido, percebe-se que as áreas com maior concentração de matrículas são aquelas que parecem viabilizar melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho. De forma análoga e complementar, a oferta de cursos nessas áreas por IES privadas apresenta uma relação de custo e benefício. Em outros termos, a oferta de cursos que se sustentam com pouco investimento gera maiores lucros. Há, então, um casamento perfeito na ótica capitalista entre oferta, procura, baixo investimento e lucro.

<sup>22</sup><http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

### 6.1.1.1 *Mundialização da Educação*

Na encruzilhada de uma formação completa, crítica e ética e outra subjugada à economia, parece que a organização dos cursos de graduação no Brasil tem apontado para a direção onde estão postas as regras do capitalismo neoliberal. Regras essas que também são designadas por organismos internacionais, multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com vistas à mundialização da educação.

Melo (2004), no livro que resultou da sua tese de doutoramento, utilizou a expressão “Mundialização do Capital” para explicar a “Mundialização da Educação” como processo de consolidação do projeto neoliberal para a América Latina, em especial, para o Brasil e Venezuela. O termo “mundialização” se refere à fase de internacionalização do capital a partir dos anos 1980. A autora se utiliza da expressão “Mundialização do Capital”, cunhada por François Chesnais, como forma de se referir a reorganização do capitalismo desde o fim do século passado. A mundialização do capital se caracteriza, grosso modo, pela dispersão geopolítica, econômica e cultural, aprofundando as relações de dominação e intensificando a centralização do capital pelos países hegemônicos, dentre eles os EUA (MELO, 2004, p.160).

Portanto, na busca pela internacionalização do capital, um projeto de sociedade e de educação é construído para os países em desenvolvimento. Para Melo (2004, p. 164), a educação surge como instrumento de redução da pobreza:

[...] ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho- por meio da aquisição de competências, habilidades e valores- cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país.

Dessa forma, a “mundialização da educação” preconizada pelas reformas educacionais impulsionadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial têm como objetivo “a refuncionalização do Estado e a redução da pobreza; dentro dos movimentos de liberalização, privatização e desregulamentação” (MELO, 2004, p.163). Ainda para Melo (2004, p. 164-165), as reformas educacionais

[...] fazem parte de um projeto neoliberal, que se realiza no sentido da uniformização da ‘integração global’ e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto, essa integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos

já existentes, estimula a privatização competitiva em diversos níveis, restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, tornando-se uma educação cada vez mais seletiva.

Dois organismos internacionais tornam-se preponderantes no avanço das reformas e ativação de novas políticas educacionais: o Banco Mundial, que imprime uma força político-econômica; e a UNESCO, como uma força político-social.

Esses organismos dizem-se preocupados com o desenvolvimento dos países em atraso<sup>23</sup>, inclusive, do Brasil. E, para tanto, caminham na direção de produzir orientações que conduzam esses países ao topo, junto às nações desenvolvidas. Que custo tem isso? Não se pode esquecer que o Banco Mundial, como toda instituição financeira, faz investimentos que tem como premissa gerar lucro. Para Michelotto, Coelho e Zaink (2006, p. 185), os empréstimos concedidos por esses organismos exigem algumas condicionalidades aos países “beneficiados”, que acabam por abrir portas para a entrada de políticas neoliberais:

A educação é uma das áreas em que o Banco tem concentrado suas ações: as reformas educacionais dos diferentes países têm se constituído em uma preocupação constante do Banco e um privilegiado meio de implementar tais políticas.

No que tange às reformas da educação superior, Silva Júnior (2003, p.68) cita o documento de 1994 do Banco Mundial que contém orientações que ajudaram os países em desenvolvimento a tornar a sua educação superior eficiente, com qualidade e equidade. O que diz o documento:

[...] necessidade de fomentar a diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo na educação superior; adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994, p.4).

Michelotto, Coelho e Zaink (2006) citam outro documento: *Higher education in developing countries: Peril and promises*<sup>24</sup>, que foi publicado no início do ano de 2000 e traduzido para a língua espanhola no final do mesmo ano. Esse documento teve a participação do Banco Mundial e da UNESCO, organizadores do “Grupo Especial sobre Educação

<sup>23</sup> Termo designado por organismos internacionais tendo como referência um parâmetro de desenvolvimento calçado nas bases capitalistas de progresso.

<sup>24</sup> A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas (tradução nossa).

Superior e Sociedade”. O grupo reuniu 13 países com o objetivo de pensar a educação superior nos países em desenvolvimento. O documento, portanto, defende ações:

“Criativas” e “consistentes” e que sejam baseadas em uma “nova visão” de ensino superior, melhor planificação e padrões mais altos de gestão. Além disto, alega que é primordial que as forças de todos os atores – públicos e privados – sejam utilizadas para que a expansão seja concretizada. Tendo em vista que, para o Grupo, um sistema puramente estatal não se mostra apropriado para satisfazer as demandas de excelência e acesso, propõe que o modelo de financiamento seja misto para elevar ao máximo os ingressos provenientes do setor privado, de instituições e indivíduos que levem a cabo missões filantrópicas, bem como dos estudantes (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 12-13 apud MICHELOTTO; COELHO; ZAINK, 2006, p.187).

A propósito, parece que o Brasil tem contemplado grande parte das orientações sugeridas por esse e outros documentos no que tange ao Ensino Superior. Quais sejam: privatização; incentivos fiscais a empresas privadas; redução dos gastos do Governo com a educação superior, ou seja, não incentivo a aberturas de Universidades Públicas; formação aligeirada, flexibilização e diversidade nas formações, por exemplo, a educação superior a distância e cursos noturnos; enxugamento de carga horária etc.

As autoras supracitadas fazem uma análise desse documento e compreendem o caráter econômico como marca fundante para os avanços no ensino superior, entendendo que a necessidade, exposta no próprio documento, é valorizar o capital humano. A lógica da formação para o mercado está bastante clara.

Os indivíduos aos quais se dirige o nível mais refinado de educação geral são aqueles que são formados para exercerem posições de liderança e atuarem na sociedade como cidadãos instruídos e trabalhadores capacitados para a indústria, o governo, a política e o mundo acadêmico (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 99 apud MICHELOTTO; COELHO; ZAINK, 2006, p.190).

O que mais chama a atenção e, para isso, será necessário parafrasear a citação de Michelotto, Coelho e Zaink (2006) sobre o documento do Grupo Especial, é o discurso da meritocracia sobre a formação. O grupo admite:

Los programas más extensos de educación humanista no son para todos, ni si quiera para lamayoría de los estudiantes, sino para los más inteligentes y motivados; un amplio espectro del resto de los estudiantes podría acceder a programas menos intensivos (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 100-101 apud MICHELOTTO; COELHO; ZAINK, 2006, p.190)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Os programas mais extensos de educação humanista não são para todos, nem sequer para a maioria dos estudantes, mas para os mais inteligentes e motivados; um amplo espectro do resto dos estudantes poderiam acessar programas menos intensivos (tradução nossa).

Parece inacreditável, mas a justificativa de educar os mais aptos e capazes para assumirem posições de liderança em todas as esferas da vida também aparece no documento:

No obstante, subsiste el problemas de las diferencias de capacidad; no todas las personas son aptas para acceder al mismo nivel de capacitación o para realizar las mismas tareas, dado que algunas son más difíciles que otras. De esto se desprende que la desigualdade n algunas áreas es natural. Educar a los más capaces para que ocupen posiciones de lideraza en todas las esferas de la vida debe responder al interés nacional, y es uno de los aspectos más importantes de la estratificación<sup>26</sup>. (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 101 apud MICHELOTTO; COELHO; ZAINK, 2006, p.190).

Como bem aponta Silva Júnior (2003, p. 75), o capital vai buscando suas formas de reorganizar os espaços de exploração/acumulação através de concepções organizativas de ensino superior: “dogmas da eficiência, da eficácia, competência e da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; da ciência na condição de mercadoria e da minimização e centralização do estado”.

Com base no documento citado acima, apresentado por organismos internacionais como orientador de reformas educacionais para os países em desenvolvimento, é possível observar o quanto está explicitamente condizente com as concepções organizativas do capital. Há uma tendência à manutenção da perspectiva histórica de meritocracia e, portanto, parece justificável a exploração de uma classe pela outra, as diferentes distribuições de rendas, o desemprego etc.

#### 6.1.1.2 *Governo FHC (1995-2002) e Governo Lula e Dilma (2003-2014)*

As políticas neoliberais que preconizavam reformas no sistema educacional brasileiro e, inclusive, no ensino superior, ganham corpo na década de 1990. No governo FHC, a expansão do ensino superior e sua conseqüente reconfiguração assumem uma característica eminentemente privada. Apenas para exemplificar, ao final dos oito anos do Governo FHC, houve aumento de ofertas de cursos e vagas e cerca de 70% das matrículas estavam concentradas nas IES privadas (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). Segundo esses autores, o período foi marcado também pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora, pela criação de formatos institucionais

---

<sup>26</sup> No entanto, permanecem os problemas das diferenças de capacidade; nem todas as pessoas são aptas para ascender ao mesmo nível de formação ou para executar as mesmas tarefas, dado que algumas são mais difíceis do que outras. Disso se conclui que a desigualdade em algumas áreas é natural. Educar os mais capazes de ocupar posições de liderança em todas as esferas da vida deve responder ao interesse nacional, e é um dos aspectos mais importantes da estratificação (tradução nossa).

diferenciados, pelas ofertas de novos cursos pós-médios e ênfases em novas modalidades de educação, tais como educação a distância e educação profissional e redução da duração dos cursos. Para os autores (2003, p. 27), “tais medidas tem possibilitado a emergência de novos nichos de aligeiramento da formação e de uma busca acrítica de mera subordinação às demandas do mercado (fictícias ou não)”.

No Governo Lula e Dilma (2003-2014) houve uma continuidade no processo expansionista do ensino superior. No entanto, nesse período, tivemos duas perspectivas: a primeira se refere à continuidade da expansão do setor privado, com políticas que garantem o acesso de estudantes a essas instituições através da ampliação do FIES, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (BRASIL, 2001) e do Programa Universidade para Todos/PROUNI (BRASIL, 2005); a segunda está relacionada com o ingresso de estudantes nas Universidades Públicas através dos programas de democratização de acesso, em função da abertura de novas Universidades Federais no Brasil através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais/ REUNI (BRASIL, 2007); do Sistema de Seleção Unificada/SISU (BRASIL, 2010); da expansão da rede federal de educação com o ensino a distância através da criação da Universidade Aberta do Brasil/UAB, (BRASIL, 2006) e com a educação tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007); da Lei das Cotas nas Instituições Federais (BRASIL, 2012) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2008).

Como vagas e matrículas na educação superior continuam a crescer ano após ano, percebe-se que grande parte desse crescimento se deve aos programas de democratização do acesso (adoção de políticas de cotas, expansão do ensino noturno nas IES públicas, Prouni, Reuni e Fies), que trouxeram ao campus grande contingente de pessoas acima da faixa etária considerada apropriada (18 a 24 anos). Embora este dado possa ser considerado positivo, no sentido de que beneficia aqueles que, por falta de oportunidade no momento apropriado, foram excluídos da educação superior, constata-se também que o alvo da política de democratização do acesso acaba sendo retirado do seu devido foco, pois os estudantes concluintes do ensino médio não têm sido nos últimos anos a principal causa da expansão da educação superior. (RISTOFF, 2013, p.23)

Outros dados sobre ambos os períodos são importantes de serem considerados. Observa-se que de 1991 a 2008 a representação percentual do número de cursos do setor privado tem sido crescente. Para Ristoff (2013, p.21), “essa tendência só se altera a partir de 2009 coincidindo com a implantação do Reuni e de outras políticas de expansão e de recuperação da rede federal de ensino superior”.

No que tange às matrículas realizadas no período de 1991 a 2011, o contingente de estudantes de graduação matriculados em 2011 (6.739.689) representa uma taxa líquida de escolarização (17,3%) muito abaixo dos 30% preconizados no último PNE (p. 37). O setor privado responde por cerca de 74% do total das matrículas e as matrículas nas IES públicas atingiram os mais altos percentuais de 1992 a 1994, iniciando-se, a partir de então, um processo gradual de diminuição. Em 2010 e 2011, retoma seu crescimento. Em 2010, por exemplo, o setor privado cresceu 6,9% e o público, 7,8%; em 2011, o setor privado cresceu 4,9% e o público, 7,9% (RISTOFF, 2013). Ristoff (2013, p. 37) ainda confirma que

Os anos de maior crescimento do setor privado foram de 1998 a 2003, o que se consolida uma política educacional favorável à privatização, estabelecida durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

O clima expansionista também é retratado por Segenreich e Castanheira (2009). Esses autores estabelecem como marco de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A partir dos dados do Censo da Educação Superior relativos ao período 1991-2004 fornecido pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os autores fazem uma análise importante sobre expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil antes (1991-1996) e após LDBEN (1996-2004). A expansão do ensino superior no Brasil é compreendida por eles como de ordem majoritariamente privada no período que vai de 1996 até 2001.

Ristoff (2013) afirma que o crescimento das matrículas no período pré-LDB (de 1991 a 1996) foi de apenas 19,4% e no período imediatamente pós-LDB (1996 a 2001) atingiu o marco de 62%. Com relação aos cursos da Educação Superior Brasileira, houve um crescimento de 209,9% na abertura de novos cursos após a LDBEN (1996), de 1996 a 2005. Consta-se também um crescimento de 51% do número de IES nos anos seguintes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), quando comparado aos cinco anos que a antecede (apenas 3%). No setor privado, o crescimento no período anterior a 1996 foi de 6% e no período imediatamente posterior de 60%, indicando claramente a existência no país de uma política favorável à privatização da educação superior. Esse ritmo começa a diminuir somente a partir de 2006 (RISTOFF, 2013, p.13).

Segundo Segenreich e Castanheira (2009), de 2001 até 2006 esse crescimento diminuiu, mas, ainda assim, é bastante significativo. O que se destaca nesse período em especial é a expansão dos centros universitários e de educação tecnológica. Apontam ainda

para as estratégias de diferenciação que as instituições particulares, principalmente universidades e centros universitários, têm estabelecido quando promovem, por exemplo, cursos superiores de tecnologia – e/ou modalidade de ensino – educação a distância.

Nesse ponto privatização e diferenciação se complementam na perspectiva mercadológica que domina a expansão do ensino superior no Brasil. Uma análise das IES que oferecem cursos de graduação à distância, disponível nos registros do INEP pode comprovar esta tendência. (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p.82)

Em 12 anos, a modalidade a distância passou de uma representação de menos de 1% do total de matrículas para 15% em 2011; Entre os anos 2007 a 2011, os cursos de modalidade presencial cresceram 25%, enquanto os de modalidade a distância cresceram 156% (RISTOFF, 2013).

Outra análise importante mencionada por Segenreich e Castanheira (2009) é sobre as políticas públicas de expansão para o setor público no período de 2001-2006. Assim como nas instituições privadas, o setor público vem “forçando um processo de diferenciação de cursos e modalidades de ensino tanto nas universidades federais como nos centros de educação tecnológica” (p.82). Como exemplo dessa nova condição, no caso das universidades federais, os autores citam a Universidade Aberta do Brasil. Para eles “é uma das políticas mais incisivas de inserção da EAD na educação superior, como expansão, caracterizada no discurso oficial como estratégia de democratização do ensino” (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p.82).

Por fim, os autores citados ressaltam uma das principais prioridades do MEC em termos de políticas públicas para o ensino superior: os cursos superiores de tecnologia. São “considerados como cursos de graduação, no mesmo nível dos bacharelados e licenciaturas, eles garantem, assim, a continuidade dos estudos em pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado)” (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p.83). Há uma preocupação apontada neste momento para a tendência de encurtamento e aligeiramento da formação, já que esses cursos duram em média três anos. A lógica imediatista para suprir a demanda do mercado de trabalho parece indicar uma preocupação na construção e socialização do conhecimento e na formação do cidadão crítico.



### 6.1.2 A Expansão dos Cursos de Psicologia no Brasil

As reformas educacionais e as políticas de expansão para o ensino superior que tiveram início de forma mais incisiva na década de 1990, impulsionaram quantitativamente a oferta da formação em Psicologia ao longo das duas últimas décadas. No entanto, quando se trata de compreender a expansão dos cursos de Psicologia no Brasil, outros fenômenos, associados direta ou indiretamente às políticas de expansão, precisam ser anunciados.

Serão levados em consideração, portanto, os fenômenos relacionados ao intenso processo de privatização do ensino superior, a interiorização das instituições de ensino superior públicas e privadas e a inserção profissional de psicólogos no campo das políticas públicas de assistência social e da saúde após a constituição de 1988. Esses três acontecimentos estão correlacionados na medida em que um movimenta o outro. Quanto mais instituições privadas e públicas, seja na capital ou interior, mais cursos proliferarão. A existência dos cursos, tanto na oferta de vagas como na estrutura da formação, não está desconectada de uma lógica de mercado, haja vista a vigência de um modelo neoliberal de educação. Neste caso, a “abertura” de novos nichos de mercado de trabalho para psicólogos no campo das políticas públicas parece tornar a expansão dos cursos de Psicologia necessária.

#### 6.1.2.1 *Psicologia e Políticas Públicas*

Ao longo de muitos anos, a Psicologia eximiu-se de compreender o sujeito e a subjetividade a partir da relação com os processos sociais, econômicos e políticos. Os processos psíquicos eram analisados desde a ótica individual, das diferenças intrínsecas a cada pessoa, movidas por um funcionamento estruturalista que nada parecia ter a ver com a conjuntura socioeconômica e política na qual o sujeito estava inserido. O psicólogo, mesmo que adentrando espaços coletivos, como indústrias e escolas, trazia uma marca clínica, individualizante e normatizadora. Até os dias de hoje é possível perceber o quanto essa marca profissional ainda se faz fortemente presente tanto na formação como na prática de psicólogos.

No Brasil, os movimentos sociais que surgiram na luta por melhores condições de vida, trabalho e tantas outras reivindicações foram aproximando os psicólogos das discussões sociais e políticas que afligiam o país. Após a ditadura militar e com as intensas mobilizações na luta pela redemocratização do Brasil em prol da liberdade e responsabilidade do Estado

com o povo que foi possível observar o início, de fato, da aproximação da Psicologia da política. Para Yamamoto (2007, p. 31),

Não é o final da década de 1970 – mas com maior intensidade a partir de meados da década seguinte, por meio da criação ou da ocupação dos sindicatos por segmentos combativos dos psicólogos em diversos estados, e, posteriormente, do chamado “sistema conselhos”, a participação política da categoria ganha expressão.

Segundo Macedo e Dimenstein (2011), a década de 1980 tornou-se um marco na participação do psicólogo na luta social e política em prol de direitos para a população brasileira. Passaram a se aproximar das discussões sobre as reformas sanitárias, o movimento de luta antimanicomial, a defesa pelos direitos humanos em diversas áreas, a defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e a questão da redução da maioridade penal, o combate à violência contra o idoso, à mulher e à criança, a necessidade de melhorias no campo da educação, o debate sobre a questão da terra no Brasil e a elaboração de ações frente a situações de emergências e desastres, dentre outras. Percebe-se, portanto, a abertura de novas possibilidades de inserção dos psicólogos no mercado profissional brasileiro para além daquelas já conhecidas na Psicologia, como a clínica, a escola e as organizações.

Na Constituição de 1988 se estabeleceu o tripé que promulga o bem-estar social com as políticas de Assistência Social, Saúde e Previdência. Nesses termos, as conquistas da nova Constituição Federal Brasileira anunciam o Sistema Único de Saúde (SUS), o maior sistema de saúde gratuito do mundo com garantia de acesso integral, universal e gratuito a todos os cidadãos brasileiros<sup>27</sup>. Vários serviços gratuitos passaram a ser oferecidos à comunidade: o Programa Saúde da Família (PSF) e o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF); Apoio Matricial e das unidades básicas/centros de saúde e unidades mistas; equipes multiprofissionais nos serviços especializados, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), hospital geral e especializado, e os serviços de referência em Medicina Física e reabilitação e ambulatórios multidisciplinares especializados.

Dados expostos por Macedo e Dimenstein (2011) apontam para números crescentes de psicólogos no Sistema de Saúde Pública. Em 2006, havia 14.407 profissionais de Psicologia nos serviços de saúde de todo o Brasil, enquanto que entre 2010 e 2011 havia 33.613 psicólogos atuando no SUS.

A atuação da Psicologia no campo da saúde pública concentra-se na atenção básica, média e alta complexidade e vigilância em saúde. O trabalho precisa estar articulado com a compreensão do sujeito psicológico e suas relações com os fatores multideterminantes da

---

<sup>27</sup> <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/entenda-o-sus>.

saúde e os cuidados individuais e coletivos com a saúde no enfrentamento das doenças. (CREPOP, 2011, p. 10):

A principal contribuição do trabalho do psicólogo é com a não alienação do paciente no processo saúde-doença, não exclusão de seu ambiente social, uma vez que a vida social é fator importante no processo de recuperação. A Psicologia também é importante como atenção, promoção, prevenção de saúde, não apenas nos casos de doença, mas nas ações que visam à melhoria da qualidade de vida.

Outro campo profissional que se tornou bastante promissor aos psicólogos foi o campo das políticas públicas de assistência social. Em 2005, surgiu o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), responsável por organizar as ações da assistência social em dois tipos de proteção social, mais conhecidos como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). O primeiro é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. O segundo é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos<sup>28</sup>.

O SUAS tem a cada ano crescido em abrangência através da abertura de novos CRAS e CREAS. Como é possível observar na Tabela 3, construída com base no Censo Suas de 2012, 2013 e 2014, o número de CRASs e CREASs nos municípios passou de 7725 para 8088; e de 2167 para 2372 em 2014, respectivamente.

Tabela 3- Relação quantitativa de unidades de CRAS e CREAS por região e anos.

ANO	QUANTIDADE DE CRAS	QUANTIDADE DE CREAS
2014	Norte 616 (7,6%) Nordeste 2611 (32,3%) Sudeste 2765 (34,2%) Sul 1485 (18,4%) Centro-Oeste 611 (7,6%) <b>Total: 8088</b>	Norte 209 (8,8%) Nordeste 914 (38,5%) Sudeste 666 (28,1%) Sul 359 (15,1%) Centro-Oeste 224 (9,4%) <b>Total: 2372</b>
2013	Norte 614 (7,8%) Nordeste 2557 (32,4%) Sudeste 2643 (33,5%) Sul 1459 (18,5%) Centro-Oeste 610 (7,7%) <b>Total: 7883</b>	Norte 196 (8,7%) Nordeste 873 (38,8%) Sudeste 617 (27,4%) Sul 342 (15,2%) Centro-Oeste 221 (9,8%) <b>Total: 2249</b>
2012	Norte 597 (7,7%) Nordeste 2507 (32,5%) Sudeste 2577 (33,4%) Sul 1444 (18,7%) Centro-Oeste 600 (7,8%) <b>Total: 7725</b>	Norte 188 (8,7%) Nordeste 848 (39,1%) Sudeste 584 (26,9%) Sul 328 (15,1%) Centro-Oeste 219 (10,1%) <b>Total: 2167</b>

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da SNAS<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>

<sup>29</sup> <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>

Os dados revelam que, ao longo desses três anos, o Sudeste e o Nordeste apresentam a maior concentração de CRAS e CREAS comparados com as demais regiões do Brasil. O Sudeste tem a maior concentração de CRAS em 2012 (33,4%), 2013 (33,5%) e 2014 (34,2%) e logo em seguida vem o Nordeste. De forma inversa, o Nordeste possui a maior concentração de CREAS em 2012 (39,1%), 2013 (38,8%) e 2014 (38,5%), e o Sudeste assume a segunda posição.

Para Macedo et al (2011), a justificativa para uma maior concentração de serviços da proteção social básica nas regiões Sudeste e Nordeste do país é o fato de essas regiões reunirem algumas prioridades que serão expostas por ele a seguir:

O Nordeste, por exemplo, consta como a região que concentra baixos indicadores socioeconômicos em grande parte dos municípios, sendo que as áreas rurais e do sertão nordestino são as que apresentam índices mais alarmantes. São áreas em que se concentram problemas sociais básicos (mortalidade infantil, analfabetismo, trabalho infantil, desnutrição, fome, pobreza, desemprego), e que, de um lado, estão inseridas nas realidades rural e de baixo desempenho institucional, pois os municípios são completamente dependentes das ações do governo federal; e do outro, lidam com problemas típicos de grandes centros urbanos (aumento da criminalidade e da violência, prostituição e tráfico de drogas). Além disso, o inchaço das periferias das grandes cidades aprofunda ainda mais os problemas sociais da região. Por sua vez, o Sudeste, apesar de ser uma das regiões com os melhores índices sociais, econômicos e estruturais do país, também apresenta sérios problemas sociais, devido à sua densidade populacional e a seu nível de urbanização, fatores que criam desigualdades e iniquidades entre os municípios e territórios de uma mesma localidade (MACEDO et al, 2011, p. 483).

A partir da criação das novas políticas públicas citadas, começa a ser cada vez mais solicitada a presença do psicólogo para compor as equipes multiprofissionais desses sistemas. Como pode ser verificado na tabela 4, entre 2012 e 2014 teve um aumento de 8,4% de psicólogos no CRAS e, no mesmo período, um crescimento de 10,5% no CREAS.

Tabela 4- Relação quantitativa de psicólogos no CRAS e CREAS

ANO	PSICÓLOGOS NO CRAS	PSICÓLOGOS NO CREAS
2014	9507	4160
2013	8975	3907
2012	8712	3723

Fonte:tabela organizada com base nos dados da SNAS<sup>30</sup>

Há uma preocupação em torno da atuação desse profissional no que tange à compreensão sobre a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. Vale lembrar novamente que a Psicologia por muitas vezes se utilizava do seu saber para compreender a relação indivíduo-

<sup>30</sup> <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>.

sociedade de forma a-histórica e dicotômica, como já foi discutido na seção 1 desta dissertação.

Para atuar nas políticas públicas sociais, faz-se necessário compreender que as condições históricas produzem subjetividades diferentes e essas são carregadas de multideterminações que precisam ser explicitadas. É preciso reconhecer os mecanismos que buscam produzir apatia nos indivíduos, tornando-os incapazes de interferirem na realidade em que vivem. E, assim, desenvolver práticas que busquem a emancipação dos sujeitos no sentido de se reconhecerem como sujeitos de direitos e lutarem pela transformação social (GONÇALVES, 2010). Para Gonçalves (2010, p. 24), a atuação do psicólogo nas políticas públicas, portanto, caminha na direção de:

[...] resgatar o homem dos seus medos, de sua introjeção, torna-lo saudável, no sentido de ter condições de participar da transformação da realidade social que o oprime; no sentido de explicitar contradições e articular coletivos que compartilhem os mesmos interesses de transformação social.

Portanto, a reflexão sobre a atuação do psicólogo nas políticas públicas faz-se urgente já que, a cada ano, mais profissionais da área da Psicologia são convocados para atuar nas políticas públicas.

#### 6.1.2.2 *Expansão e interiorização da formação em Psicologia*

A Psicologia tem vivido um intenso processo de expansão dos seus cursos em várias regiões do Brasil. Segundo os dados das Sinopses Estatísticas da Educação (2014), em 2013 havia 410 cursos de Psicologia espalhados pelo país, sendo 76 IES públicas e 334 IES privadas. Para efeito comparativo, com base em dados coletados em março de 2015 no *site* do Ministério da Educação<sup>31</sup>, são, ao todo, 477 Instituições de Ensino Superior que oferecem formação em Psicologia espalhadas por todo o Brasil. Portanto, entre 2013 e 2015 abriram mais 67 cursos.

É importante pensar que desde a aproximação com as discussões e práticas nas políticas públicas, em especial, nas políticas de saúde e assistência social, houve uma descentralização da concentração dos cursos de Psicologia nas capitais e cidades de grande porte. Tais políticas têm abrangência na maioria dos municípios do país e, portanto, há uma necessidade real de profissionais para atender a esta demanda. Compreender o porquê do intenso processo de interiorização dos cursos de Psicologia envolve atentar-se também para a

<sup>31</sup> <http://emec.mec.gov.br/>

demanda desses profissionais no interior. Mais uma vez, a lógica de mercado parece se afinar com a oferta e características de formação do psicólogo.

Os municípios de pequeno e médio porte também passaram a oferecer cada vez mais a formação na área de Psicologia. Não se pode esquecer que o surgimento de novas instituições de ensino superior, em especial, o grande número de IES privadas, assim como a criação em 2007 do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com a abertura de novos *campi*, foi decisivo no processo de interiorização dos cursos de Psicologia.

Três importantes fatores, portanto, têm contribuído para a interiorização dos cursos de Psicologia nas diversas regiões do país:

[...] a estruturação de serviços ligados ao campo do bem-estar social; o processo de reestruturação, expansão e interiorização da educação superior no nosso país; e o processo de transição e reestruturação urbana por que passa o Brasil na atualidade (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p.298).

Embora não tenham sido apresentados os dados atuais de quantos psicólogos atuam nos municípios interioranos e nas capitais do país, os números revelados por Macedo et al. (2011) apontam para uma concentração cada vez maior de psicólogos em cidades do interior do país. Para o autor,

[...] espaço SUAS tem contribuído fortemente para a interiorização da profissão em todo o país, pois 92,9% dos psicólogos que atuam em CRASs e 56,1% dos que atuam em CREASs estão localizados em cidades do interior. Isso equivale a mais de sete mil psicólogos inseridos nos mais diversos municípios interioranos do país, muitos dos quais contam com uma população menor que 10 mil habitantes, e muitas vezes o psicólogo do SUAS que ali está consta como o único profissional da área atuando na cidade. Por possuir o maior número de serviços, o Nordeste, e em seguida o Sudeste, são as regiões que mais têm contribuído com a interiorização da profissão no país. Nesse aspecto, não há dúvida de que a Assistência Social, ao lado da Saúde, tem tido um papel importante na reversão da proporção dos psicólogos que atuam nas capitais, caracterizando por décadas a Psicologia como uma profissão urbana e voltada para grandes centros (Rosa, Rosa & Xavier, 1988). Atualmente, somos uma profissão com maior tendência para atuar nas cidades de médio e pequeno porte, o que aprofunda o quadro apresentado por Bastos et al. (2010), que revela o índice de 48% dos psicólogos concentrados em municípios interioranos e 32% nas capitais (MACEDO et al, 2011, p.488).

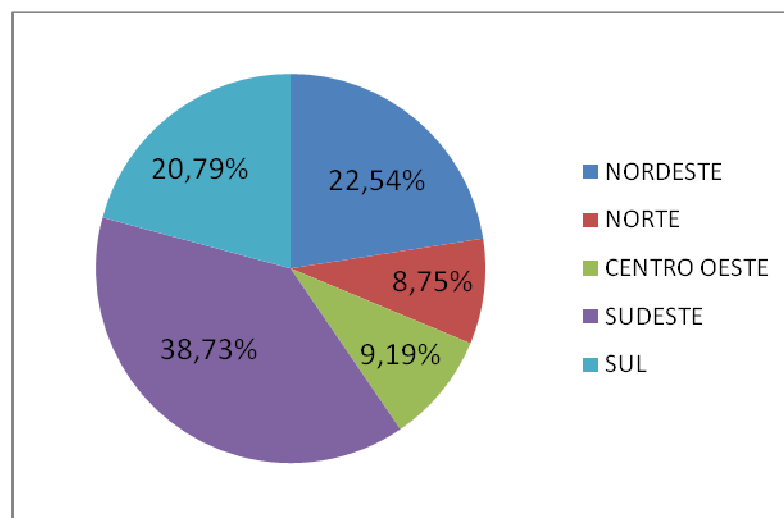
Na pesquisa de Bastos e Gomide (1989) sobre a atuação e formação do psicólogo brasileiro, os dados indicam que 70% dos profissionais de Psicologia atuavam nas capitais do país. Há uma diferença marcante comparada aos dados atuais. É o que revela Bastos, Gondim e Borges-Andrade Gomide (2010) em nova pesquisa realizada entre 2006 a 2008. Essa, mostra mudanças sobre a atuação e formação do psicólogo brasileiro depois de passados mais

de 20 anos da pesquisa realizada em 1988 (BASTOS; GOMIDE,1989). Nesse novo trabalho, os autores enfatizaram não só a expansão dos cursos de Psicologia como também a distribuição desses nas diversas regiões do país e no interior das cidades.

A pesquisa atual revela um novo pico de crescimento acentuado da profissão, com uma expansão ainda mais vigorosa do número de cursos de graduação, agora não concentrados tanto nas capitais. Além do crescimento, verifica-se um claro processo de interiorização da profissão e de uma melhor distribuição no território nacional. Hoje, o percentual de psicólogos atuando em cidades do interior supera, ligeiramente, o dos que atuam em capitais dos Estados, configurando uma importante mudança na profissão, pelo que possibilita a ampliação da população que pode ter acesso aos serviços da Psicologia. Apesar de hegemônica, a região Sudeste perde relativamente sua participação no conjunto da profissão no país, com o crescimento do número de psicólogos nas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte (BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010, p.259)

O gráfico 3 demonstra com clareza e atualidade como se encontra em 2015 o quantitativo por região de IES que oferecem formação em Psicologia. Corroborando com Bastos, Gondim e Borges-Andrade Gomide (2010), é possível perceber a descentralização das IES de Psicologia na região Sudeste, passando também a existir em maiores proporções em outras regiões do Brasil.

Gráfico 3- Quantidade por região de IES que oferecem formação em Psicologia



Fonte: dados retirados do *site* <http://emec.mec.gov.br/>

O Nordeste é a segunda região que mais oferece formação em Psicologia, concentrando 22,54% das IES. Para Duarte (2008 apud MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p.305-306), as razões dos altos índices de crescimento não só no Nordeste, mas também nas regiões Norte e Centro-Oeste brasileiro, encontram algumas justificativas:

1) na alta demanda pela educação superior nessas Regiões, especialmente nas localidades mais interioranas dos seus Estados, 2) no valor das matrículas e mensalidades mais acessíveis ao perfil socioeconômico da região, 3) na elevação do rendimento domiciliar do morador dessas Regiões, especialmente nos Estados do Nordeste brasileiro, 4) no aumento do Índice de Desenvolvimento Social em todo o País, especialmente com relação à queda da desigualdade social entre o Nordeste e o Sudeste, que era de 4,5 vezes em 1996 e passou para 2,4 vezes em 2006; 5) em consequência, houve maior número de investimentos com a instalação de grandes indústrias e com a formação de polos e áreas de negócios, produção e serviços nos Estados dessas Regiões.

Outra pesquisa apresentada por Bastos, Gondim e Rodrigues (2010 apud MACEDO; DIMENSTEIN, 2012, p.183) indica que “são ao todo 236.100 psicólogos em exercício profissional no país, sendo que nos últimos quatro anos a proporção de psicólogos nos municípios do interior (48 %) superou a das capitais”.

O fato de existir uma necessidade real desses profissionais em função do novo campo de trabalho nas políticas públicas, convida mais uma vez a pensar que talvez tenham sido essas as maiores razões que levaram ao crescente número de cursos de Psicologia no interior dos estados. Todavia, não se pode deixar de considerar que a interiorização dos cursos e consequente expansão desses nas diversas regiões do Brasil também estão relacionadas à expectativa de certo “futuro promissor destas regiões<sup>32</sup>” no que tange à instalação de indústrias de base, indústria pecuária, automotiva, química e de gêneros alimentícios, ao agronegócio, a agricultura científica, além do crescimento do ramo de produção e serviços.

Diante dessa conjuntura, a Psicologia torna-se bastante atraente, especialmente por sua facilidade de se inserir em diversas áreas como organizações, consultorias, prestação de serviços, atividade autônoma, políticas públicas, educação, dentre outros. A Psicologia passa a ser “a galinha dos ovos de ouro” para as instituições privadas, pois, segundo Macedo (2007 apud MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p.307), possui:

a) fácil organização e aparelhamento, pois, muitas vezes, conta com um quadro de docentes pouco qualificados, bibliotecas com número reduzido de livros e alguns poucos laboratórios e b) apresentar grande demanda de pessoas interessadas em cursá-lo, tendo em vista o lugar social que a Psicologia alcançou no País com sua cultura profissional, como “perscrutadores das intimidades” e agentes de recondução (ou remapeamento de subjetividades) de indivíduos, famílias e grupos sociais, na busca da felicidade possível e de território seguro frente às intempéries e aos conflitos da vida contemporânea.

Como é possível ser observado ao longo deste texto, há uma intensa relação entre expansão do ensino superior, expansão dos cursos de Psicologia e a política neoliberal. Diante

---

<sup>32</sup> Parece-me razoável compreender de que “o futuro promissor de algumas regiões” está diretamente relacionado à sua capacidade em serem exploradas.



de toda exposição de dados, fatos e discussões que perfazem essa relação, fica evidente as marcas dos ideais capitalistas cada vez mais consolidados no Brasil e, de forma bastante explícita, tem apontado o seu projeto para a Educação Superior do nosso país.

Tendo feito uma análise mais ampla da expansão da formação de psicólogos no estado da Bahia, cumpre agora à Dissertação aproximar o olhar para o objeto de estudo: como tem comparecido a Psicologia Escolar e Educacional nessa formação?

## 7 O LUGAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NA BAHIA: ASPECTOS GERAIS

Após a apresentação de uma discussão sobre a expansão da formação de psicólogos na Bahia, é possível nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, qual seja, o lugar ocupado pela Psicologia Escolar e Educacional nessa formação.

Para tanto, foi empreendida uma busca pelos desenhos curriculares em *sites* de IES que oferecem os cursos de Psicologia na Bahia. A escolha pelo nome “desenho curricular” ao invés de “grade curricular” deu-se em função das novas propostas em relação às organizações curriculares estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Essas passaram a garantir maior flexibilidade na integralização dos conteúdos, diferentemente da rigidez vigente no Currículo Mínimo, legitimamente contemplada pela denominação “grade curricular”. É o que ressalta o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, Parecer CNE/CES n.º 67/2003 (p.2):

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Por meio da consulta nos *sites* de cada instituição, percebemos que alguns desenhos curriculares não estavam disponíveis ou pareciam desatualizados, necessitando do contato com os coordenadores dos cursos para a devida verificação e/ou solicitação. A segunda etapa consistiu, por conseguinte, no contato por telefone com esses coordenadores.

São ao todo 38 IES, mas só foi possível ter acesso aos desenhos curriculares de 35 delas, portanto, esse foi o número de referência para as análises dos dados a seguir. No Quadro 1 apresentamos os resultados gerais das consultas aos *sites* das instituições, assim como dos contatos com os coordenadores. Foi possível ter acesso a modalidades administrativas das IES; ano da vigência do desenho curricular; carga horária total do curso; ênfases curriculares; disciplinas e estágios inseridos no currículo que apresentam relação com Psicologia Escolar e Educacional e suas respectivas cargas horárias; e a carga horária total dessas disciplinas. No mesmo quadro, observa-se que alguns dos dados citados anteriormente

não puderam ser acessados. A indisponibilidade dessas informações nos *sites* ou mesmo em razão da dificuldade em contatar os coordenadores, inviabilizaram referências mais completas de 9 das 35 IES.

Quadro 1 - IES, Desenho Curricular, Carga Horária, Ênfases, Disciplinas e Estágios que Apresentam Relação com Psicologia Escolar e Educacional e Suas Respectivas Cargas Horárias, Carga Horária Total

IES MODALIDADE ADMINISTRATIVA	ANO/DESENHO CURRICULAR VIGENTE	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	ÊNFASES DO CURSO	DISCIPLINAS E ESTÁGIOS QUE APRESENTAM RELAÇÃO COM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	SEMESTRE E CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS E ESTÁGIOS QUE APRESENTAM RELAÇÃO COM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	CARGA HORÁRIA TOTAL DAS DISCIPLINAS E ESTÁGIOS QUE APRESENTAM RELAÇÃO COM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
1. PRIVADA	2012.1	NÃO DISPONÍVEL	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	PSICOLOGIA ESCOLAR	8º SEMESTRE 60h	60h
2. PRIVADA	2009.2	4060h	SAÚDE E TRABALHO EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS	7º SEMESTRE 60h	60h
3. PRIVADA	2014.1	4168h	ORGANIZACIONAL SAÚDE	DESEN. DE CICLO DE VIDA III: CRIANÇA ESCOLAR	3º SEMESTRE 90h	198 h
				PROCESSOS PSICOLÓGICOS E APRENDIZAGEM	3º SEMESTRE 54h	
				PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCAÇÃO	4º SEMESTRE 54h	
4. PRIVADA	NÃO DISPONÍVEL	4780h	PROCESSOS DE ATENÇÃO À SAÚDE PROCESSOS SOCIAIS	PSICOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS	5º SEMESTRE 80h	140 h
				PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	8º SEMESTRE 60h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PROCESSOS SOCIAIS	
5. PRIVADA	NÃO HOUVE ACESSO AS INFORMAÇÕES DESEJADAS					
6. PRIVADA	2014.1	4040h	SAÚDE EM CONTEXTOS PSICOSSOCIAIS SAÚDE E TRABALHO EM CONTEXTOS ORGANIZACIONAIS	PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	140h
				INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	8º SEMESTRE 80h DISCIPLINA DA ÊNFASE SAÚDE EM CONTEXTOS PSICOSSOCIAIS	
7. PRIVADA	2013.2 LICENCIATURA INCLUÍDA	4800h	ORGANIZACIONAL SAÚDE	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	5º SEMESTRE 80h	120h
				PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA	9º SEMESTRE 80h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM SAÚDE	
8. PRIVADA	2013.2	4080h	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	ESTÁGIO BÁSICO I: ESCOLAR	2º SEMESTRE 40h	100h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
9. PRIVADA	2014	4000h	CLÍNICA SOCIAL DA SAÚDE	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	4º SEMESTRE 80h	140h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
10. PRIVADA	NÃO DISPONÍVEL	4040h	PSICOLOGIA E CONTEXTOS JURÍDICOS PSICOLOGIA E PROCESSOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS	PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	120h
				INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	8º SEMESTRE 60h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PROCESSOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS	
11. PRIVADA	2014.2	4360h	PSICOLOGIA E PROCESSOS SOCIAIS PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL I - ESTÁGIO BÁSICO	6º SEMESTRE 80h	280h
				PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL II - ESTÁGIO BÁSICO	7º SEMESTRE 80h	

				PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE	8º SEMESTRE 80h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
				EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS ESPECÍFICOS	9º SEMESTRE 40h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
12. PRIVADA	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL	PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	60h
13. PÚBLICA	2013.1	4580h	PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS PSICOLOGIA PROCESSOS CLÍNICOS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	2º SEMESTRE 60h	330h
				PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	3º SEMESTRE 60h	
				PSICOLOGIA ESCOLAR	8º SEMESTRE 60h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
				PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	8º SEMESTRE 60h	
				ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS I	8º SEMESTRE 60h ESTÁGIO DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
				PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA ESCOLA	8º SEMESTRE 90h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
				ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS II	9º SEMESTRE 90h ESTÁGIO DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS III	10º SEMESTRE 60h ESTÁGIO DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS					
14. PÚBLICA	2009	4182h	PSICOLOGIA E ATENÇÃO À SAÚDE PSICOLOGIA E GESTÃO DE PESSOAS	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	6º SEMESTRE 68h	136h
				PRÁTICAS EDUCATIVAS	8º SEMESTRE 68h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PSICOLOGIA GESTÃO DE PESSOAS	
15. PRIVADA	2014.1	4000	CLÍNICA AMPLIADA E PROMOÇÃO DE SAÚDE PROCESSOS EDUCACIONAIS EM MULTICONTXTOS	PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS I	5º SEMESTRE 60h	120h
				PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS II	6º SEMESTRE 60h	
16. PRIVADA	2013.1	4140h	INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS	PSICOLOGIA ESCOLAR I	7º SEMESTRE 45h	90h
			PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA	PSICOLOGIA ESCOLAR II	8º SEMESTRE 45h	
17. PRIVADA	NÃO HOUVE ACESSO AS INFORMAÇÕES DESEJADAS					
18. PRIVADA	2013.2 (COM LICENCIATURA INCLUÍDA)	4800h	ORGANIZACIONAL SAÚDE	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	5º SEMESTRE 80h	120h
				PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA	9º SEMESTRE 80h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM SAÚDE	
19. PRIVADA	2013.2	4200h	PSICOLOGIA E PROCESSOS DE PROMOÇÃO DE SAÚDE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	5º SEMESTRE 72h	72h
20. PRIVADA	2013.2	4080h	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	ESTÁGIO BÁSICO I: ESCOLAR	2º SEMESTRE 40h	100h

				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
21. PRIVADA	NÃO HOUVE ACESSO AS INFORMAÇÕES DESEJADAS					
22. PÚBLICA	NÃO DISPONÍVEL	4235h	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	6º SEMESTRE 90h	285h
				PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	7º SEMESTRE 75h	
				ESTUDO E INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	8º SEMESTRE 120h	
23. PRIVADA	2009	4122h	PSICOLOGIA E PROCESSOS DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE PSICOLOGIA, TRABALHO E PROCESSOS ORGANIZACIONAIS	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	4º SEMESTRE 72h	72h
24. PRIVADA	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL	PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: SAÚDE MENTAL E DIREITOS HUMANOS	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	2º SEMESTRE 60h	140h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	6º SEMESTRE 80h	
25. PRIVADA	2012.1	4560h	NÃO DISPONÍVEL	PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICOLOGIA APLICADA A PESSOAS ESPECIAIS (ESTÁGIO BÁSICO)	4º SEMESTRE 80h	240h
				PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	7º SEMESTRE 80h	
				PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: PSICOMOTRICIDADE	4º SEMESTRE 80h	
26. PRIVADA	2013 LICENCIATURA INCLUÍDA	NÃO DISPONÍVEL	SAÚDE E CLÍNICA PSICOLÓGICA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO I	5º SEMESTRE 54h	198h
				PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO II	5º SEMESTRE 72h	
				QUESTÕES EMERGENTES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	9º SEMESTRE 72h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM EDUCAÇÃO	
27. PRIVADA	2013.2	480h	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	ESTÁGIO BÁSICO I: ESCOLAR	2º SEMESTRE 40h	100h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
28. PRIVADA	2013.2 (COM LICENCIATURA INCLUÍDA)	4800h	ORGANIZACIONAL SAÚDE	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	5º SEMESTRE 80h	120h
				PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA	9º SEMESTRE 80h	
29. PRIVADA	2013.2	4080h	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	ESTÁGIO BÁSICO I: ESCOLAR	2º SEMESTRE 40h	100h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
30. PRIVADA	2013.2	4080h	ORGANIZACIONAL CLÍNICA	ESTÁGIO BÁSICO I: ESCOLAR	2º SEMESTRE 40h	100h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
31. PRIVADA	2005	4482h	NÃO DISPONÍVEL	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	4º SEMESTRE 80h	140h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	
32. PÚBLICA	2013.1	4455h	PSICOLOGIA E PROGRAMAS SOCIAIS PSICOLOGIA E CONTEXTOS INSTITUCIONAIS	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	5º SEMESTRE 60h	60h
33. PRIVADA	2013.2 (COM LICENCIATURA INCLUÍDA)	4800	ORGANIZACIONAL SAÚDE	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	5º SEMESTRE 80h	80h
34. PRIVADA	NÃO DISPONÍVEL	4040h	PSICOLOGIA E CONTEXTOS JURÍDICOS  PSICOLOGIA E PROCESSOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS	PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	120h
				INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	8º SEMESTRE 60h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PROCESSOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS	

35. PRIVADA	2008	4668h	SAÚDE ORGANIZAÇÕES	PSICOLOGIA ESCOLAR I	4º SEMESTRE 72h	144h
				PSICOLOGIA ESCOLAR II	5º SEMESTRE 72h	
36. PRIVADA	2012.2	4212h	PSICOLOGIA CLÍNICA E PROCESSOS DE SAÚDE PRÁTICAS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS	FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	5º SEMESTRE 72h	288h
				PSICOLOGIA ESCOLAR	9º SEMESTRE 72h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM PRÁTICAS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS	
				ESTÁGIO PROFISSIONAL- BII	10º SEMESTRE 144h ESTÁGIO DA ÊNFASE PRÁTICAS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS	
37. PÚBLICA	2011.2	4536h	EDUCAÇÃO SAÚDE	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	5º SEMESTRE 68h	884h
				PSICOLOGIA ESCOLAR I	6º SEMESTRE 68h	
				PSICOLOGIA ESCOLAR II	9º SEMESTRE 68h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM EDUCAÇÃO	
				ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	9º SEMESTRE 272h ESTÁGIO DA ÊNFASE EM EDUCAÇÃO	
				PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	10º SEMESTRE 68h DISCIPLINA DA ÊNFASE EM EDUCAÇÃO	
				ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	10º SEMESTRE 272h ESTÁGIO DA ÊNFASE EM EDUCAÇÃO	
38. PRIVADA	2014.2	4010h	SAÚDE PROCESSOS CLÍNICOS	PSICOLOGIA ESCOLAR	5º SEMESTRE 60h	130h
				ESTÁGIO BÁSICO II- PSICOLOGIA ESCOLAR	6º SEMESTRE 70h	

A partir da análise do Quadro 1, as 35 IES apresentaram desenhos curriculares com vigências de 2005 (1); 2008 (1); 2009 (2); 2011 (1); 2012 (3); 2013 (14); e 2014 (6). Vale ressaltar que muitas IES anunciaram na voz do coordenador, dos docentes ou pelos próprios *sites* que estavam reformulando os seus currículos, e disponibilizaram para a pesquisa até três desenhos curriculares vigentes. Algumas, inclusive, confirmaram a oferta da licenciatura em Psicologia em função da exigência das novas DCNs (2011), mas apenas cinco incluíram-na nos seus desenhos curriculares.

Em relação à carga horária total dos cursos, 31 IES as disponibilizaram. Aquelas que contemplavam a licenciatura em seu desenho curricular indicavam uma carga horária total de 4800 horas e as demais variavam entre 4000 horas a 4780 horas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos graduação em Psicologia (2004) sugerem algumas possibilidades de ênfases. Em razão da quantidade de nomes atribuídos às ênfases dos cursos de Psicologia, as mesmas foram agrupadas em oito categorias; das quais, quatro são sugestões das DCNs. Dos 35 desenhos curriculares analisados, apenas 32 IES

viabilizaram o acesso às suas ênfases. Portanto, as ênfases são: Psicologia e processos de gestão (17); Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde (12); Psicologia e processos clínicos (10); Psicologia e processos educativos (9); Psicologia e processos sociais/psicossociais/sócio-institucionais/social comunitários (9); Psicologia e contextos Jurídicos (2); Psicologia e políticas públicas (1); Psicologia e intervenções psicológicas (1).

Com base nos números apresentados, as ênfases em “Psicologia e processos de gestão” e “Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde” são as mais escolhidas entre as IES da Bahia.

As DCNs (2004) indicam dois aspectos importantes que podem nos ajudar a compreender a escolha de uma ênfase em detrimento de outra. O primeiro está relacionado com as vocações e condições da instituição:

A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição (p.9).

O segundo orienta a escolha das ênfases com base nos domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país:

[...] a escolha aos domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país pode constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo (p. 9).

É interessante notar que, historicamente, na formação, a Psicologia organizacional, nos moldes de uma Psicologia industrial, sofre uma atrofia em prol da formação do profissional liberal na década de 1960 e 1970. Nessa mesma época, a Psicologia clínica dos consultórios ganha força nos cursos de Psicologia (MELLO, 1978 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003).

No entanto, dados de pesquisa em o *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, organizada por Bastos e Achcar, publicado em 1994 (apud CHECCHIA; SOUZA, 2003), revelaram que a formação de Psicologia já se propunha a mudanças importantes que indicavam pensar a saúde fora dos consultórios, de forma mais complexa e não tanto na ótica do indivíduo. Tais mudanças estavam combinadas à inserção dos psicólogos nos debates e lutas para a redemocratização do país, assim como na luta antimanicomial e na defesa por políticas públicas sociais e da saúde. Portanto, o domínio da saúde passa a ser extremamente relevante na formação de psicólogos em detrimento do domínio da clínica.

A área de Psicologia Organizacional e do Trabalho também sofre mudanças importantes. As discussões transcendem a tradicional no que tange à visão de recursos humanos e de seleção de pessoal para aprofundar na dimensão capital e trabalho “desde vertentes da globalização e das novas formas de gestão, bem como nas críticas ao modelo de acúmulo de capital e na criação das gestões cooperativas e de economia solidária” (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p.108).

Os domínios da “Psicologia e processos de gestão” e “Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde” são compatíveis com demandas sociais atuais e/ou potenciais, o que justificaria a escolha majoritária por tais ênfases nos cursos de Psicologia da Bahia.

No entanto, embora as duas ênfases acima sejam a maioria nos cursos de Psicologia da Bahia, não podemos deixar de mencionar que também há uma considerável quantidade de ênfases em Processos Educativos. Esse dado parece demonstrar uma mudança na compreensão do psicólogo na interface com os contextos educacionais, e aponta uma atuação que considera outros espaços educacionais que não somente a escola. Pesquisa realizada por Brasileiro e Souza (2010), ao analisar a formação de psicólogos na Amazônia frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia no que tange aos processos educativos, também evidencia uma presença significativa da ênfase na formação de psicólogos para atuar com a dimensão educativa e aponta para uma preocupação das IES com a educação básica do Estado.

Em análise dos 35 desenhos curriculares, foi feito um levantamento das disciplinas e estágios que apresentam relação com Psicologia Escolar e Educacional, observando as respectivas cargas horárias e semestralidades.

Dentre elas, foram encontradas disciplinas como: Psicologia, Educação e Saúde; Educação em Contextos Sócio-Culturais Específicos; Psicologia Escolar; Desenvolvimento e Ciclo de Vida III: Criança Escolar; Processos Psicossociais e Educação; Práticas Psicológicas em Instituições Educativas; Práticas Psicológicas em Escola; Psicologia e Práticas Educativas; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia e Educação; Psicologia Escolar e Educacional I e II; Psicologia da Educação I e II; Psicologia e Processos Educacionais I e II; Psicologia Escolar I e II; Psicologia da Aprendizagem; Problemas de Aprendizagem; Psicologia, Processos Educacionais e Institucionais; Processos Psicológicos e Aprendizagem; Intervenção Psicossocial em Instituições Educativas; Psicologia, Educação e Saúde; Psicologia Escolar e Educacional I, II -Estágio Básico; Prática Psicopedagógica; Estágio Básico II- Psicologia Escolar; Estágio Básico I: Escolar; Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos



Educativos I, II, III; Psicologia Escolar e Psicologia Aplicada a Pessoas Especiais (Estágio Básico); Estudo e Intervenção da Psicologia em Contextos Educacionais; Questões Emergentes da Psicologia da Educação; Estágio Supervisionado I e II; Estágio Profissional-BII; e Fundamentos dos Processos de Ensino e Aprendizagem.

Não foram mencionadas as disciplinas optativas, apenas aquelas obrigatórias do núcleo comum e das ênfases. Como foi possível perceber, as nomenclaturas dessas disciplinas são diversas. Como importava conhecê-las, preferimos não as agrupar. A discussão sobre as variadas nomenclaturas das disciplinas que possuem relação com Psicologia e Educação é tema importante no que tange aos sentidos que cada uma delas imprime tanto na teoria quanto na prática, como explicitado na seção 3 desta dissertação.

As nomenclaturas diversas que estão relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional são pontudas por dois docentes.

[...] eu trago aquilo que eu trabalhei no quarto, seria educação em Psicologia e aí no sexto eu faço o inverso, a Psicologia na educação, como foi a construção. Mas sempre tentando tirar o foco do aluno, o foco da clínica, que é o foco da Psicologia escolar ao longo da história para uma Psicologia inserida na educação. Eu sempre falo para eles que eu não gosto nem do nome Psicologia e educação e Psicologia escolar. Para mim teria que ser Psicologia na educação (D.15)

[...] eu gostei do nome da nossa disciplina que é Psicologia e Práticas Educativas, diferente de Psicologia Escolar. Quando a gente pensa em Psicologia e Práticas Educativas, a gente está pensando que a escola não está restrita só ao ambiente, ao espaço físico, mas que há práticas educativas em todos os ambientes e que muitas pessoas participam dela. Eu acho que é papel do psicólogo (D.20)

As discussões em torno das nomenclaturas de tais disciplinas também foram mencionadas por Barbosa (2012), que acredita que a opção por uma ou outra denominação tem raízes políticas, sociais, históricas e principalmente ideológicas que marcaram a história dessa área. Portanto, as diferentes denominações “ensejam concepções diversas quanto ao objeto de interesse, às finalidades, aos métodos de investigação e aos conceitos primordiais dessa área” (BARBOSA, 2012, p.107).

Ao todo, são 83 disciplinas que apresentam relação com Psicologia Escolar e Educacional. A maior parte tem uma carga horária que varia entre 40 e 120 horas e está presente no núcleo comum: 50 são disciplinas teóricas e/ou práticas inseridas entre os 5º e 8º semestres; e 12 são disciplinas de estágios básicos e supervisionados, presentes entre o 2º semestre e o 7º semestre. As demais fazem parte da ênfase e apresentam carga horária entre 40 e 272 horas: 15 são disciplinas teóricas e/ou práticas e estão inseridas entre o 8º e 10º semestres; e apenas seis são estágios e estão inseridos no 8º, 9º e 10º semestres.

As nove IES que apresentam ênfase em Psicologia e Processos Educativos possuem uma carga horária total (disciplinas teóricas e/ou prática e estágios relacionados com Psicologia Escolar e Educacional) de 60h, 280h, 330h, 120h, 285h, 140h, 198h, 60h e 884h, respectivamente, seguindo a ordem mostrada no Quadro 1. As IES que não disponibilizam tal ênfase apresentaram carga horária total (disciplinas teóricas e/ou prática e estágios relacionados com Psicologia Escolar e Educacional) com variação entre 60h e 288h.

Nesse sentido, com exceção de duas IES, as demais que disponibilizam ênfase em Psicologia e Processos Educativos possuem carga horária total (disciplinas teóricas e/ou prática e estágios relacionados com Psicologia Escolar e Educacional) igual ou menor do que aquelas que não a oferecem. Uma das razões pode estar atrelada às propostas de formação generalista, contempladas a partir das DCNs (2004), que tendem a não focalizar uma formação em uma área específica de prática da Psicologia, procedimento ou local de atuação do psicólogo. Brasileiro e Souza (2010, p.108) relembram que “as ênfases podem ter aspectos de duas ou mais áreas interligadas”.

Neste sentido, a ênfase em Psicologia e Processo Educativos não se configura em conteúdos e disciplinas de uma especialidade ou área, mas devem ser definidas em termos de competências e habilidades abrangentes que configurem oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (DCN, 2004).

Em posse dos 35 desenhos curriculares vigentes, foi possível observar alguns elementos imprescindíveis que colaboraram para uma compreensão mais complexa do objeto desta pesquisa.

Os desenhos curriculares dos cursos de Psicologia indicaram 83 disciplinas e/ou estágios que apresentam relação com Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de Psicologia da Bahia. No entanto, em consulta aos coordenadores dos cursos, os mesmos indicaram as disciplinas e/ou estágios considerados mais específicos na interface com a Psicologia Escolar e Educacional e providenciaram os contatos dos docentes que as ministravam. Alguns desses contatos também foram obtidos através da rede de relações existentes.

A seguir, apresentamos aspectos relativos à construção do trabalho docente na formação em Psicologia Escolar e Educacional na Bahia.

## 8 A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA BAHIA: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Esta seção propõe-se a fazer uma análise da formação em Psicologia Escolar e Educacional na Bahia a partir da construção do trabalho docente. Inicialmente, traçamos o perfil dos professores, para, em seguida, concentrar os esforços analíticos na compreensão sobre as concepções teóricas e práticas dos docentes que ministram as disciplinas e/ou estágios que apresentam, de forma mais específica, relação com Psicologia Escolar e Educacional. Tal análise foi realizada a partir dos planos de ensino, entrevistas e questionários dos docentes participantes desta pesquisa.

### 8.1 QUEM SÃO OS DOCENTES?

Dos 22 docentes participantes da pesquisa, 20 foram entrevistados e dois responderam ao questionário. Ao todo foram 18 docentes do sexo feminino e quatro do sexo masculino, correspondendo a aproximadamente 82% e 18%, respectivamente.

A seguir, apresentaremos o Quadro 2 para melhor compreender quem são os docentes no que tange a: como foram referenciados na análise; ao ano de conclusão da graduação; experiência no ensino superior com disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional; modalidade administrativa da IES onde estão inseridos; e a localidade das IES. Em razão do sigilo necessário para proteger as informações dos docentes, o Quadro 2 não apresentou o nome das IES onde estão inseridos.

Quadro 2- Características Gerais dos Docentes

DOCENTES	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ANOS	MODALIDADE ADMINISTRATIVA DAS IES NAS QUAIS OS DOCENTES ESTÃO INSERIDOS	LOCALIDADE
D. 1	1971	44	Pública	Capital
D. 2	1972	41	Privada	Interior
D. 3	1986	26	Pública	Interior
D. 4	1986	24	Pública	Capital
D. 5	1988	34	Privada	Capital
D. 6	1989	15	Privada	Interior
D. 7	1993	12	Pública	Interior
D. 8	1994	5	Privada	Interior
D. 9	1998	8	Privada	Capital
D. 10	2003	12	Privada	Capital
D. 11	2003	4	Privada	Capital
D. 12	2003	2	Privada	Interior
D. 13	2005	3	Pública	Interior
D. 14	2005	7	Privada	Interior

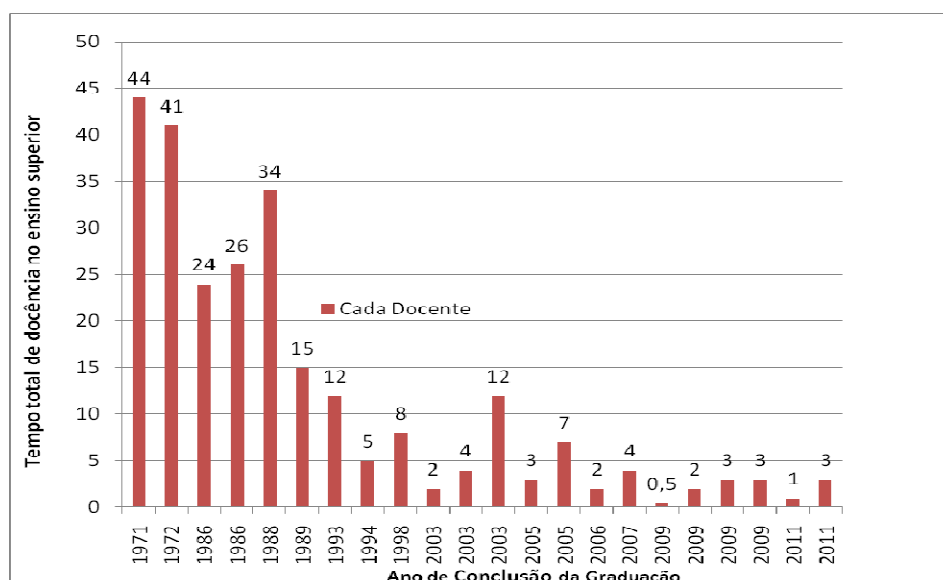
D. 15	2006	2	Privada	Capital
D. 16	2007	4	Privada	Capital
D. 17	2009	3	Privada	Capital
D. 18	2009	2	Privada	Capital
D. 19	2009	3	Privada	Interior
D. 20	2009	0,5	Privada	Capital
D. 21	2011	3	Privada	Interior
D. 22	2011	1	Privada	Interior

Quanto à inserção institucional dos docentes que participaram desta pesquisa, dois são de uma mesma instituição pública, porém, de cursos diferentes, um na capital e outro no interior; dois da mesma instituição pública e do mesmo curso situado no interior; um de uma instituição pública na capital; dois do mesmo curso em uma instituição privada da capital; dois do mesmo curso de uma instituição privada no interior; sete de diferentes instituições privadas situadas na capital; e seis de diferentes instituições privadas no interior.

Portanto, ao todo, participaram desta pesquisa 11 docentes de IES da capital e 11 do interior. Quanto à modalidade administrativa, cinco são docentes de instituições públicas e 17 são de instituições privadas. Esses docentes representam 17 das 38 IES existentes que oferecem formação em Psicologia e 18 cursos dentre os 40 mencionados. Configura-se, nesse sentido, uma amostra de 44,7% do total das IES e 45% do total dos cursos.

O tempo total de docência no ensino superior e o tempo de docência referente, especificamente, às disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional coincidiram para a maioria dos docentes. Exceto para os docentes D.2, D.10 e D.14, que possuíam tempo de experiência na docência de disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional (respectivamente 30, 10 e 4 anos) menor que o tempo total de docência no ensino superior.

Gráfico 4- Experiência Docente no Ensino Superior e Ano de Conclusão da Graduação



Em análise do Gráfico 4 e do Quadro 2, foi possível observar que os docentes que possuíam menor experiência na docência das disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional graduaram-se entre 2003 e 2011. Esses representaram 59% dos docentes e possuíam experiência entre seis meses a quatro anos, exceto dois, que apresentaram 12 e 7 anos. Todos eles estão inseridos em IES privadas (seis na capital e seis no interior) com ressalva apenas para um deles que se encontra em uma IES pública no interior.

Esses dados apontam que os recém-graduados são os mais absorvidos nas IES privadas. Quando tal perfil é articulado ao Gráfico 2 (cursos de Psicologia da Bahia distribuídos por anos do início do funcionamento, modalidade administrativa e região), é possível notar que a partir do ano de 2003 e 2004 há um intenso crescimento das IES privadas tanto no interior quanto na capital, o que pressupõe a necessidade de contrato de docentes para os cursos. Neste caso, há a abertura de vagas para docentes a cada semestre que avança o curso, pois novas disciplinas vão surgindo. Quando os que já estão na IES não são suficientes, professores são contratados para compor o quadro da instituição. Nesse sentido, é possível indicar que para o psicólogo recém-formado, em busca de trabalho, a profissão de docente de Psicologia no ensino superior privado figura como mercado de trabalho atrativo.

Quanto à formação acadêmica dos docentes, da graduação à pós-graduação, foi organizada e exposta no Quadro 3.

Quadro 3- Formação Acadêmica e Área de Estudo

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>ÁREAS DE ESTUDO</b>
<b>GRADUAÇÃO</b>	Psicologia (19 + 1 com Graduação em Ciências Sociais) Pedagogia (1 + 1 com Licenciatura em Estudos Sociais)
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	TCC (andamento) Psicologia clínica Psicopedagogia (3) Metodologia de Ensino Superior NeuroPsicologia Avaliação Psicológica Psicologia Educacional (2) Educação Especial e Inclusiva Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Alfabetização

MESTRADO	Desenvolvimento e Cultura Processos Básicos de Aprendizagem em Educação Especial Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (1 + 1 em andamento) Educação (2) Psicologia do Desenvolvimento (4) Psicologia Evolutiva e da Educação Psicologia Social (2) Psicologia Experimental Educação Especial Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional Família na Sociedade Contemporânea
DOUTORADO	Educação (3) Psicologia do Desenvolvimento (1 + 1 em andamento) Psicologia Social (andamento) Psicologia Evolutiva e da Educação Família na Sociedade Contemporânea (andamento)
PÓS-DOUTORADO	Psicologia Social e Psicologia Escolar Educacional

Com relação à formação em nível de graduação, 20 são psicólogos, sendo que um desses também apresenta graduação em Ciências Sociais, e dois são pedagogos, um com licenciatura em Estudos Sociais. Os anos de conclusão do curso de graduação variam entre 1971 a 2011, com maior quantidade de concluintes em 2003 (3) e 2009 (4), como demonstra o Gráfico 5.



Entre os docentes, 11 concluíram a graduação em IES públicas, mas apenas seis deles realizaram-na na Bahia, os demais graduaram-se fora do estado. Os outros 11 finalizaram seus cursos em IES privadas, nove em instituições inseridas na Bahia e dois em outros estados.

Com relação às especializações, oito docentes haviam concluído e um estava com o curso em andamento. Ressaltamos que quatro docentes realizaram duas especializações cada um. As áreas de estudo mais cursadas foram a Psicopedagogia (3) e Psicologia Educacional

(2). Os docentes com mestrado somavam 16 e havia mais um que ainda não tinha concluído até o momento da entrevista. Os maiores focos de estudo foram as áreas de Psicologia do Desenvolvimento (4), seguido de Educação (2), Psicologia Social (2) e Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (2). Finalmente, havia cinco doutores e outros três ainda estavam em fase de conclusão do curso. As áreas de estudo concentraram-se com mais força em Educação (3) e Psicologia do Desenvolvimento (2). Apenas um apresentou pós-doutorado, com estudos em Psicologia Social e Psicologia Escolar Educacional.

### 8.1.1 Trajetória de vida e formação acadêmica

Alguns docentes mencionaram o quanto a sua formação foi importante para pensar criticamente a relação da Psicologia com a Educação. Referiram-se aos seus cursos de graduação como comprometidos ou mais interessantes politicamente:

Eu entrei no curso e logo fui me identificando com os professores que trabalhavam com Psicologia comunitária e fiz um curso muito rico, que hoje a gente não vê essa riqueza tão grande, porque na época a gente tinha duas perspectivas de psicanálise, a francesa e a norte-americana, tinha duas perspectivas de Psicologia social. Tínhamos o pessoal mais ligado à Psicologia norte-americana e a uma Psicologia social mais francesa. Tínhamos duas perspectivas de Psicologia escolar. Tínhamos duas perspectivas de Psicologia do trabalho. Tinha um pessoal trabalhando com a saúde do trabalhador. Tinha o pessoal mais voltado para treinamento e eu fui me identificando e cada vez mais direcionando minha formação para a Psicologia comunitária (D.7).

Comentaram ainda sobre a necessidade de transitar por outras áreas, “sair do gueto, ler outras coisas: dispostos a ser afetados por outras coisas e afetar também” (D.7). O docente D. 17, por exemplo, enfatizou o quanto a sua trajetória de vida marcou a sua docência e percepção sobre a educação:

Eu penso muito na minha trajetória. A educação para mim foi uma oportunidade que eu tive de ressignificar em vários aspectos [...] Questão financeira, questão de *status* social, questão da profissão, questão subjetivas, tudo. Eu trago essa marca para a disciplina [...], porque é a minha trajetória colocada naquelas 60 horas. [...] Eu sou marcado pelo encontro com a educação, pelo sentido que ela tem na minha história. Vou sempre nessa direção e ajudando a Psicologia e os profissionais de Psicologia a pensar esse lugar do professor, lugar do aluno. O que é possível fazer, o que não é. Os diferentes discursos. É pensando nessa transformação que a educação teve na minha história de vida. Ela pode questionar, por exemplo, o sentido, por que a gente tem que estudar isso, por que a gente tem que estudar determinados conteúdos (D.17).

As marcas da trajetória e experiências de cada um, assim como da formação, também repercutiram nas cinco docentes que foram alunas de uma mesma IES privada e tiveram a

mesma professora em disciplinas que discutiam Psicologia Escolar e Educacional. Entre elas, duas, especificamente, citaram o nome dessa professora da graduação como a grande influência na escolha pela atuação em Educação, assim como pelas ricas contribuições que as fizeram compreender a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. A docente D.16, inclusive, comentou que foi através dessa professora que não só se encantou pela área, como também se aproximou das discussões críticas quando foi apresentada à obra de Maria Helena Souza Patto.

Olha, ela apresentou Maria Helena Souza Patto, Paulo Freire e Rubem Alves. Ela apresentou um texto que é de dar um soco no estômago, que é do livro da Patto mesmo, que ela organiza, que é do Rodolfo Bohoslavsky (D.16).

A outra docente, D.18, também citou a importância dessa mesma professora, ressaltando a sua concepção crítica em relação à escola. Enfatizou que os textos apresentados por ela são referências para o trabalho em suas disciplinas.

Ela tinha uma visão mais crítica em relação à escola. Então, boa parte dos textos do meu trabalho e da minha disciplina, eu já conhecia por causa da disciplina dela. E a gente também tinha uma proposta de prática [...] Quando eu fiz a faculdade, fiz o estágio escolar com essa professora. Fiz um semestre, depois ela saiu e o segundo semestre a gente quase que se bancou no estágio a partir da base que ela tinha dado, porque não tinha professor que pudesse orientar a gente (D.18).

A professora citada pelos docentes continua trabalhando com disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional e também participou desta pesquisa. É interessante perceber o “efeito dominó” que as formações e trajetórias de vida produzem nas pessoas que, por sua vez, afetam outras e assim por diante.

Essa professora, a docente D.3, por sua vez, também mencionou durante a entrevista a importância da sua formação e experiências profissionais que a ajudaram a olhar criticamente para os diversos processos educativos, tanto em instituições formais como não formais. Quando contou sobre as suas experiências na formação, ressaltou o fato de ter trabalhado com adolescente infrator, ter lido outras coisas que não eram comuns no curso e ter conhecido um professor que a apresentou Paulo Freire, e, segundo ela, “foi um presente ler *Pedagogia do oprimido* e começar a me contorcer diante das coisas [...] começar a desvelar o mundo, eu acho que foi isso que Paulo Freire fez”.

É interessante notar como a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica tornou-se referência para muitos dos docentes. Para alguns, ela foi descoberta em razão de uma série de incômodos em relação à Psicologia que os levaram a buscar autores mais comprometidos com a desconstrução daquilo que estava posto enquanto ciência. A docente



D.22, por exemplo, contou que descobriu autores como a Adriana Marcondes Machado e Lygia Viégas e depois percebeu a ligação delas com outras referências. A partir das suas descobertas, foi incorporando mais produções dessa área no seu trabalho e, segundo ela, já consegue identificar as obras que se assemelham àquilo que acredita.

Eu fui lendo alguns autores que mais se aproximavam dessa ideia que eu vinha construindo e esses autores fazem parte hoje do meu trabalho, por conta disso, e, obviamente, que a gente sabe, que a gente faz a leitura de uma produção e já consegue enxergar um outro teórico que está ali próximo e você vai lendo e lendo e vai trazendo ele para nossa vida (D.22).

O incômodo em relação a determinadas perspectivas teóricas, especialmente porque não foram respondendo aos questionamentos em relação aos objetos da Psicologia, também foi pauta da entrevista com a docente D.1:

Eu sempre tinha alguns questionamentos em relação a certas questões do behaviorismo, que eu achava que a questão da cultura, a questão mais social não dava conta de explicar certas coisas. Eu sempre fui uma pessoa muito voltada para política, fiz muita política universitária, fui presa, essa coisa toda, a revolução [...] Foi um encontro que para mim caiu bem com algumas coisas que me inquietavam e tal, essa questão da construção social do homem. Eu acho que minha formação behaviorista me ajuda ainda nessa questão de certo rigor científico, certas coisas mais criteriosas e alguma perspicácia de observação, de estabelecer relações, não renego. Naquela época foi bom, hoje já não me satisfaz mais, mas está aí na base da formação.

A trajetória de vida e a formação dos docentes produziram efeitos importantes no comprometimento com o campo da Educação dos mesmos e fortaleceu ainda mais a crença de que deveriam trabalhar com ela e para ela.

Tendo apresentado o perfil docente no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional na Bahia, é possível realizar uma aproximação com suas concepções e práticas, a partir da análise dos planos de ensino, entrevistas e questionários. Tal tarefa foi realizada a seguir.

## 8.2 A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NA BAHIA: O QUE DIZEM E COMO FAZEM OS PROFESSORES?

A seguir, será apresentada análise dos aspectos reunidos nas entrevistas e questionários, os quais serão articulados aos planos de ensino disponibilizados, visando a apreender os vários elementos que atravessam a docência das disciplinas e estágios ministrados pelos professores participantes desta pesquisa.

Um primeiro aspecto a ser considerado envolve as disciplinas ministradas, analisadas à luz da carga horária e da semestralidade.

Durante a pesquisa, levantou-se 26 componentes curriculares, entre disciplinas e estágios, que estão organizados da seguinte forma na integralização curricular: 16 disciplinas são do núcleo comum, apresentam carga horária entre 60 e 90 horas e estão situadas entre o 3º e o 7º semestre; três disciplinas são do estágio básico do núcleo comum com carga horária entre 40 e 80 horas e inseridas entre o 2º e o 7º semestres; quatro são disciplinas da ênfase, com carga horária entre 60 e 90 horas, fixadas nos 8º e 10º semestres; e três disciplinas são estágios da ênfase, situadas no 9º e 10º semestres, com carga horária entre 144 a 272 horas. A maior carga horária está entre os estágios da ênfase com 272 horas.

Quadro 4: Disciplinas e estágios ministrados pelos docentes, carga horária e semestre

DISCIPLINAS NÚCLEO COMUM	Psicologia e Práticas Educativas (80h- 5º semestre) Psicologia Escolar e Educacional (80h- 5º semestre) Desenvolvimento do Ciclo Vital III- Criança Escolar (90h- 3º semestre) Processos Psicológicos e Aprendizagem (54h- 3º semestre) Psicologia da Educação (68h- 5º semestre) Psicologia Escolar I (68h- 6º semestre) Psicologia Escolar I (72h- 4º semestre) Psicologia Escola II (72h- 5º semestre) Psicologia e Educação (68h- 6º semestre) Psicologia Escolar (60h- 5º semestre) Psicologia Escolar (80h-6º semestre) Psicologia e educação (80h- 4º semestre) Psicologia Escolar (60h- 5º semestre) Psicologia Educacional (72h-4º semestre) Psicologia e Práticas Educativas (60h- 7º semestre)
ESTÁGIO NÚCLEO COMUM	Estágio Básico I- escolar (40h- 2º semestre) Psicologia Escolar e Educacional I -estágio básico (80h- 6º semestre) Psicologia Escolar e Educacional II- estágio básico (80h- 7º semestre)
DISCIPLINAS ÊNFASE	Práticas Psicológicas em Instituições Educativas (60h- 8º semestre) Psicologia Escolar II (68h- 9º semestre) Problemas de Aprendizagem (68h- 10º semestre) Práticas Psicológicas na Escola ( 90h- 8º semestre)
ESTÁGIO ÊNFASE	Estágio Profissional (144h- 10º semestre) Estágio Supervisionado I (272h- 9º semestre) Estágio Supervisionado II- (272h - 9º semestre)

Os docentes das correspondentes disciplinas e estágios do núcleo comum mencionaram, nas entrevistas, a dificuldade de articular teoria e prática em uma mesma disciplina com carga horária entre 60 e 90 horas que, na maioria dos cursos, é a única existente no núcleo comum. Sugestões foram dadas pelos docentes aos coordenadores do curso para que pudessem inserir mais uma disciplina relacionada à Psicologia Escolar e Educacional na integralização curricular. Dessa forma, poderiam melhor organizar os conteúdos e práticas referentes às disciplinas.

Posto isso, será apresentada análise dos planos de ensino, bem como das entrevistas e questionários, a partir dos seguintes aspectos: bibliografias mais utilizadas; organização teórica de disciplinas e estágios; e organização da prática de disciplinas e estágios.

### 8.2.1 Bibliografias mais utilizadas

Muitas foram as bibliografias citadas pelos docentes. Assim, para melhor compreendê-las, essas foram organizadas por autores e 14 temáticas de discussão: Psicologia Escolar e Educacional; Teorias da Aprendizagem; Filosofia, Sociologia, História, Poesia, Literatura; Teorias das Abordagens Psicológicas; Teorias da Educação; Psicologia e Educação/Psicologia, Ensino e Aprendizagem/Psicologia, Educação e Desenvolvimento; Psicologia, Educação e Clínica; Orientação Educacional; Documentos Legais; Inteligências Múltiplas; Bullying; Burnout; Neuropsicologia/ Psicopedagogia; Psicologia Escolar e Educação Especial/Educação Inclusiva (Quadro 5). Os autores foram reunidos a partir das suas contribuições para a área e, não necessariamente, por sua origem formativa.

Quadro 5- Autores e temas de discussão

<b>PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL</b>	MACHADO, A. M. PATTO, M. H. S. SOUZA, M.P.R. SAYÃO, I. GROPPA AQUINO, J. SOUZA, B. P. GONÇALVES FILHO, J. M. MOYSÉS, M. A. COLLARES, C. BATISTA, J. B. SAWAIA, B. B. MOLINA, R. ANGELUCCI, C. B. SARAIVA, A. G. L. ASBAHR, F. S. F. MEIRA, M.E.M CAGLIARI, L. C. FERNANDES, A. ROCHA, M. VIÉGAS, L. S. ANTUNES, M. A .M. FRELLER, CÍNTIA C FACCI, MARILDA WECHSLER, S.M. TANAMACHI, E. RISTUM, M. WANDERER, A. & PEDROZA, R. L. S.	OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO- ARAÚJO, C.M GUZZO, R.S.L. MALUF, M. R. NOVAES, M.H. SOARES, P. G. E ARAUJO, C. M. M ANDRADA, E. G. C. FREIRE, A.N.; AIRES, J.S. DUPRET, L. MARTÍNEZ, A. M. PASSOS, E. ANDALO, C. S. A. JUCA, M. R. B. L. LIMA, A. O. M. N SANTOS, L. A. R. ZANELLA A, A V. FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (ORG). CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2013) <i>REFERÊNCIAS TÉCNICAS PARA            ATUAÇÃO DA(O)            PSICÓLOGA(O) NA EDUCAÇÃO            BÁSICA</i>
---	---	---

<b>TEORIAS DA APRENDIZAGEM</b>	WALLON, H. PIAGET, J. VIGOTSKI, L. LA TAILLE, I; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. GAMEZ, L. SEBER, M. G. BARRY, J. W.	BLANK, G. CHIAROTTINO, Z. R. MOLL, L. C. GURGEL, P. PORTELA, A. L. REGO, T. C. PRESTES, Z.
<b>FILÓSOFOS, SOCIÓLOGOS, HISTORIADORES, POETAS E ESCRITORES DA LITERATURA</b>	BARROS, M. ANDRADE, C.D PESSOA, F. ALVES, R. BAUMAN, Z.	ARIÈS, P. GOFFMAN, E. FOUCAULT, M. SALAZAR, H. T. HELLER, A.
<b>TEÓRICOS DAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS</b>	FREUD, S CARL ROGERS BOCK, A. M. B.	SKINNER, B.F. CARRARA, K. MOROZ, M. BLEGER, J. HILLMAN, J.
<b>TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO</b>	FREIRE, P. BOURDIEU, P. DUARTE, N. CAMBI, F. DEMerval, S. GROSSI, E. P. BORDIN, J LIBÂNEO, J. C. TAVARES, T.M. & TROJAN, R.M. ZUIN, A. A. S. BITTAR, M. & BITTAR, M RIBEIRO, D. ANÍSIO T. FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. STEINER, R. KRAMER, S. LARROSA BONDÍA, J.	SILVA, T. T. GRINSPUN, M P.Z. LIMA, A. O. M. N TAVARES, T.M., TROJAN, R.M. ESTRELA, M. T. VASCONCELLOS, M. L. M. C. MACEDO, L. TUNES, E. SADER, E. & GENTILI, P. HADDAD, S.; WARDE, M. J.; TOMMASI, L. GRACINDO, R. V.; WITTMANN, L. C. CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (ORG.). NÓVOA, A.
<b>PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO/ PSICOLOGIA, ENSINO E APRENDIZAGEM/ PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO</b>	BARBOSA, I. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. CASSINS, A. M.; ET AL. DAVIS, C. CONTINI, M. L.J. VALSINER, J. POLONIA, A.C.; SENNA, S.R.C.M MAHONEY, A. OLIVEIRA, Z.M.R DEL PRETTE, Z. A.P.	MUKHIMA, V. AZZI, R. G; GIANFALDONI, M. H. T. BENTHAM, S. ALENCAR, E. SALVADOR, C. C. WOOD, D KRUEGER, M. F. MOSQUERA, J. J. M. & STOBÄUS, C. D. BASTOS, I. M. E S. & PEREIRA, S. R. DAVIDOFF, L. L
<b>PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CLÍNICA</b>	KUPFER, M. C. ARAÚJO, A. T.	LAJONQUIÈRE, L. MARTINS, M. R. R.
<b>ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL</b>	ALSOP, P. & MCCAFFREY, T. LUCCHIARI, D. H. P.	GRISPUN, M. P. S. Z BOHOSLAVSKY, R
<b>DOCUMENTOS LEGAIS</b>	LDB 9394/96 PCN'S	BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO

	RCN'S	ADOLESCENTE. LEI FEDERAL 8.069, 13 JUL 1990.
<b>INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS</b>	GARDNER, H. GAMA, M.C.G.S. NETA, N. F. A., GARCIA, E., & GARGALLO, I. S.	
<b>BULLYING</b>	TOGNETTA, R. & L. BOZZA, T. C. L. KUHN, Q. L.; LYRA, L.R.& TOSI, P.C.S.	
<b>BURNOUT</b>	CARLOTTO, M. S.	
<b>NEUROPSICOLOGIA/ PSICOPEDAGOGIA</b>	FONSECA, V. DA VISCH, J. JOSÉ, E. A. & COELHO, M.T PEGO. MG.T. LURIA, A. PAIN, S. CAPOVILLA, F. ROHDE, L. A. MANTOVANINI, M. C. MENEZES, S. B. S. & TREVISOL, M. T. C. GONZAGA, M. DOS S. P. & AZEVEDO, A. C. P.	PERES, M. R. & ALVES, M. H. M. O COELHO, M.O.; SOUZA, J.; QUEIROZ, R.H.U. E TAVARES, A.P.M. DEGENSZAJN, R. D., ROZ, D. P., & KOTSUBO, L. OLIVEIRA, J. DE, SANTOS, S. A.DOS, ASPILICUETA, P. & CRUZ, G. DE C. ARAÚJO, A. T. WEISS, M. L. L.
<b>PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	AMARAL, L. NUNES SOBRINHO, F.P.& CUNHA, A.C.B. (ORG.) DAZANNI, M. V. M. SANTANA, I.M. ANACHE, A. A.	

Os autores citados são aqueles mencionados nas entrevistas, questionários e recomendados como referências básicas e complementares das IES. Estão expostos tanto autores de livros como de artigos científicos. A docente 14, por exemplo, prefere usar mais artigos a livros porque esses:

Costumam tratar da prática e nos permitem fazer conexões com realidades distintas, debates fundamentados e comentários críticos e comparativos com aquilo que os estudantes conhecem. De preferência referências críticas e contextualizadas, que possam trazer em suas discussões diversos autores da Psicologia e áreas afins.

As respostas dadas nas entrevistas e questionários pelos docentes, com relação às bibliografias que consideraram importantes para as disciplinas que ministram, foram estabelecidas como critério para fazer o levantamento dos autores mais citados. Neste caso, as bibliografias básicas e complementares disponibilizadas nos planos de ensino não foram incluídas, pois, muitas vezes, são recomendações das IES e não as que verdadeiramente são utilizadas pelos docentes em suas aulas. Os autores considerados como os mais citados foram aqueles que estavam presentes nas respostas de, pelo menos, três dos docentes.

Os mais citados entre os autores pertencentes à temática Psicologia Escolar e Educacional foram: Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza, Cecília Collares,

Júlio Groppa Aquino, Maria Helena Souza Patto, Maria Aparecida Moysés e Marilene Proença Rebello Souza. Cabe lembrar que são autores comprometidos com as grandes mudanças teóricas e práticas para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Entre esses, Maria Helena Souza Patto foi a mais citada, o que mostra uma aproximação por parte dos docentes da precursora do movimento de crítica da Psicologia de modo geral e, especial, da Psicologia no campo da Educação. É o que pondera a docente D.16:

[...] na verdade são dois pilares fundamentais que eu vou guiando a disciplina. Normalmente a Maria Helena Souza Patto que foi vanguardista, uma das primeiras psicólogas escolares brasileiras e o Paulo Freire como pano de fundo para discutir educação.

A docente D.1 pontuou também a importância de Patto na sua disciplina:

Alguma coisa de Patto eu sempre dou. Eu gosto da produção dela, mesmo aquele livro mais antigo dela, sempre tem a sua atualidade. Ela foi uma grande pensadora dessas questões da Psicologia escolar.

Ainda sobre esses autores, a docente D.3 cita a importância das contribuições de Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado e Beatriz de Paula Souza e, em especial, dessa última por ter feito muitas contribuições para a prática do estágio que orienta. Outra docente também menciona a importância dos demais autores citados e enfatiza a contribuição da obra *Orientação à queixa escolar*, organizada por Beatriz de Paula Souza: “a questão da *Orientação à queixa escolar*, que eu acho bem importante as contribuições do pessoal da USP, a Beatriz de Souza” (D.11).

Os três teóricos clássicos da aprendizagem, Vigotski, Wallon e Piaget, foram citados por mais de três docentes como os grandes teóricos, mas a eles agregam também outros autores e temas transversais.

Insiro a Psicologia dentro dessa educação de uma forma mais superficial em Psicologia e educação. E trabalho as teorias, os grandes teóricos, aqueles que são os mais estudados, a gente tem Piaget, Vigotski e Wallon que são os teóricos que eu trabalho com eles junto com temas transversais (D.15).

A mesma docente afirma que, embora utilize esses teóricos, considera-os muito tradicionais e por isso acrescenta teorias alternativas:

[...] eu estou inserindo a Pedagogia Waldorf, do Rudolf Steiner, que é uma pedagogia completamente diferente da pedagogia tradicional, para que conheça alternativas às grandes pedagogias, às grandes teorias de aprendizagem que a gente está acostumada a ouvir (D. 15).

A docente D.5 enfatizou a importância desses três grandes autores, lembrando, em especial, as contribuições de Wallon sobre afetividade:

A concepção interacionista, não tem como. Não tem nenhum que seja completo, que atenda completa e nem de forma absoluta, mas, por exemplo, nas minhas últimas aulas estou falando muito de Wallon porque, desses teóricos, ele foi descoberto mais recentemente no Brasil. As idéias wallonianas ainda são muito recentes, o papel da afetividade, da emoção, da organização da própria inteligência, da cognição, do pensamento, tudo isso interligado com o pensamento da afetividade, é importante. Tem essa concepção de Wallon que eu gosto muito, da dialética mesmo. Tem Vigotski que não dá para tirar, Piaget [...] São os interacionistas.

Para o docente D. 2, Vigotski o ajudou a compreender o fracasso escolar como algo que é produzido no contexto: “é o contexto que provoca o fracasso”.

Outra docente, D. 3, também comenta sobre as contribuições de Wallon, Piaget e Vigotski e enfatiza que não os utiliza na perspectiva do desenvolvimento, mas a partir do que trazem de mais filosófico e chama a atenção para as traduções das obras, em especial, as do Vigotski: “eu acho que a gente tem um problema muito sério com Vigotski, tem as traduções, eu concordo com Zóia Prestes, adoro o texto dela. Ela traz a importância de ter cuidado [...]”.

Entre os filósofos, sociólogos, historiadores, poetas e escritores da literatura, Rubens Alves e Michael Foucault foram os mais referenciados pelos docentes. Quanto ao último, as relações de poder na escola e o biopoder foram as temáticas mais trazidas e podem ser ilustradas com as seguintes falas dos docentes: “em escolar I a gente dá uma ênfase às relações de poder na escola, de Foucault, com aquele texto *Vigiar e punir*” (D.6); “a gente traz toda uma discussão atual, que é o biopoder, que é a questão da medicalização das crianças” (D.9). E Rubem Alves foi citado especialmente pela possibilidade de trazer um olhar poético, literário, diferente para o campo da Psicologia Escolar e Educacional: “é um autor que eu tenho muito em conta, gosto muito do que ele fala sobre educação, principalmente ele ter trazido a realidade da escola da Ponte” (D.20).

Paulo Freire e Emília Ferreiro, teóricos da educação, também foram bastante citados entre os docentes: “a gente vai trabalhar primeiro com teóricos que são mais ligados à realidade do Brasil e América do Sul, Emília Ferreiro, Paulo Freire, que tem discussões mais críticas” (D.15). Os docentes que se referiram aos dois autores mencionam, principalmente, as contribuições sobre concepção de educação, educação de jovens e adultos e aquisição da linguagem escrita: “eu falo da aquisição da linguagem escrita que é Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que a gente também dá aqui” (D.9); “[...] eu gosto de alguns textos do Paulo Freire, tem um texto dele que fala sobre o papel da educação no processo de humanização. Na própria pedagogia da autonomia ele tem discussões bem interessantes sobre a concepção de

educação” (D.13); “[...] as políticas públicas, as dificuldades em relação à educação de jovens e adultos a partir de uma perspectiva de Paulo Freire” (D.19). O docente D.20 ainda acrescenta que utiliza Paulo Freire:

[...] por pensar que a educação é contextual. Ela só faz sentido se for pensada em um contexto e pensada para cada indivíduo, na medida do possível. Porque se a gente não faz assim, a gente pensa em uma educação padronizada, que não leve em consideração a cultura, o povo.

Os demais autores apresentados no Quadro 5 não foram aludidos por mais de três docentes, e, portanto, conforme critério estabelecido, não estão entre os mais citados.

Como é possível perceber no Quadro 5, há muitos autores que embora não tenham sido citados nas entrevistas e questionários estavam presentes nos planos de ensino como referências básicas e complementares. As razões disso, extraídas das próprias conversas com os professores, indicam dois pontos importantes. O primeiro é que no momento da entrevista ou das respostas nos questionários, os docentes podem ter esquecido de mencionar outros autores e bibliografias que também costumam usar em suas aulas. Foi o caso, por exemplo, do docente D.12: “[...] e outro livro que eu trabalho, eu não vou lembrar agora o nome dos autores, realmente eu terei que olhar”. A segunda diz respeito a possíveis discordâncias entre a perspectiva teórica dos docentes, a atualidade das obras e as referências indicadas pelas IES.

Muitos docentes revelaram ter mudado ou mesmo acrescentado autores que acreditam ser significantes para a discussão em suas aulas. É o caso, por exemplo, daqueles que utilizam literatura, poesia, Filosofia, Sociologia como instrumento importante para sair do pensamento científico linear. O docente D. 17, por exemplo, referiu-se a autores de outros campos de conhecimento:

Tem um livro bem interessante que vai falar dos pensadores, desde pensadores orientais, filósofos, pensadores africanos, o que é que cada sociedade pensava da educação. Eu vou mostrando a eles essas perspectivas (D.17).

A docente D.3 também é adepta à inserção de literatura, poesia e arte nas disciplinas que ministra: “os poetas, que eu acho importantíssimo, Manoel de Barros, Fernando Pessoa para falar da criança. Inclusive Drummond” (D.3). A docente D. 16 compartilha da mesma opinião que D.3 ao afirmar a importância de trazer outras linguagens para a academia no sentido de desconstruir, na prática, o que ela chamou de “academicismo que é branco, que é europeu”: “literatura, cinema, as crônicas do Rubem Alves, a gente vai botar sempre essas linguagens, para mostrar que a linguagem academicista não é a única, porque, se não, fica discurso vazio”.



Segundo D.3, são autores muito importantes que ajudam a repensar a Psicologia. Fala da importância de outros olhares, de outras lentes como forma de rever essa “cultura medicalizante”, que é uma cultura do pensamento linear, que é uma cultura do pensamento racional e da própria academia.

Para ela, a Filosofia tem dado mais contribuição do que a Psicologia em algumas questões da dimensão humana, por exemplo, Larrosa, “que fala da importância da experiência, de você se permitir ser atravessado pela experiência”. D. 3 acrescenta, ainda, através do conceito de multirreferencialidade, de João Batista Martins, que não dá para pensar em educação sem pensar em várias vertentes:

Claro, vão ter as discussões epistemológicas, se você pode ou não pode fazer isso, se isso é uma colcha de retalhos ou não. Eu acho que você pode fazer uma colcha de retalhos linda, desde que você não comprometa a estética dela. Então, por exemplo, eu não perco de vista que Piaget ensinou uma coisa para mim que é muito importante, a compreender a lógica de pensamento do outro. Vigotski me ensinou outras coisas. Na verdade, o que eles me ensinam é o que eu termino discutindo com os estudantes.

Para Barbosa (2012), também é de suma importância agregar à Psicologia Escolar e Educacional discussões do campo da Filosofia, Sociologia e Antropologia que ampliem as possibilidades de compreender as dimensões éticas e políticas desse campo.

Ao estudar ou produzir referências (ciência) ou atuar (profissão) nesse campo, não deve limitar-se aos conhecimentos nem da Psicologia, nem da educação, nem de outro campo, mas utilizar como base as inúmeras e fecundas produções de outras áreas que também contribuem para pensar sobre as questões educativas como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, etc. Em resumo, a Psicologia educacional e escolar é um campo de conhecimento que abarca as dimensões teóricas e práticas e, sobretudo, práticas de compromisso ético político com as questões educacionais, escolares e com a sua melhoria, utilizando-se das interfaces de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas (BARBOSA, 2012, p. 108).

As modificações tanto em conteúdos como na atualidade dos mesmos não pareceram ser um problema para a maioria dos docentes. É o que revela D.3:

Engraçado, eu sempre tive muita liberdade com isso, inclusive nas particulares, de brincar com a bibliografia, de mudar a bibliografia, inclusive de um semestre para o outro, por que uma coisa encaixava, a outra não encaixava, o programa também.

Acrescentou ainda que a bibliografia muda porque ao longo do tempo você vai conhecendo outras coisas.

Alguns mencionaram utilizar as referências sugeridas pelas IES não necessariamente porque concordavam com elas, mas por existirem nas bibliotecas da instituição. É o que aponta a docente D.13:

E essa bibliografia estava baseada no que tinha inicialmente aqui para a biblioteca. O que a gente tem feito nessa alteração é fazer um levantamento de outras bibliografias que devem ser compradas pela biblioteca e já estão sinalizadas a mais ou menos um ano e meio.

Em razão de terem alunos de baixa renda matriculados em muitos cursos dessas IES pesquisadas, a justificativa da utilização apenas de autores que existissem no acervo das bibliotecas fez valer entre os docentes como impeditivo de mudanças mais incisivas nas bibliografias. Ainda assim, havia professores que buscavam encaminhar artigos ou textos digitalizados para os *e-mails* dos alunos, a fim de que eles pudessem ter contato com referências de autores mais críticos na área da Psicologia Escolar e Educacional. A fala de uma docente esclarece bem sobre isso:

Eu acho que a Faculdade acaba se limitando aos livros que ela tem na biblioteca. O livro, o aluno pega na biblioteca, lê o documento e às vezes não precisa gastar em xerox ou impressão e o material, por exemplo, como artigo, livros mais atuais, o aluno acaba tendo esse gasto. Então, qual é o pedido da coordenação, tentar fazer o máximo de coisas que ele possa ler no computador, que ele não precise imprimir (D. 15).

Porque tem essa questão também financeira e o livro na biblioteca não tem gasto, ele vai lá, pega o livro, fica um tempo com o livro, lê e faz os fichamentos. Também tem um pouco disso envolvido. Os alunos, realmente, uns não têm condições mesmo. Você acaba tendo que limitar um pouco mais (D.15).

Ainda assim, essa docente pontuou que as mudanças aconteceram em busca de referências mais atualizadas e não em relação ao conteúdo em si. É de seu costume, por exemplo, trabalhar conteúdos atuais em cima dos autores sugeridos pela IES e “mesmo a bibliografia sendo antiga, ela é de autores que já trazem uma Psicologia na educação mais crítica, não é mais a Psicologia clínica na educação” (D.15). Afirma ainda que não corre riscos de ir de encontro ao que a sua IES propõe teoricamente porque acredita que a mesma, assim como os demais professores da instituição, tende a ter um pensamento mais crítico.

Portanto, não se pode esquecer que as alterações das bibliografias e autores assim como as exigências de determinadas obras pelas IES estão intimamente relacionadas com os conteúdos das ementas estabelecidas pelas instituições.

### 8.2.2 Organização teórica de disciplinas e estágios

Neste eixo, houve a intenção de debruçar-se de forma mais aprofundada na organização teórica das disciplinas e estágios ministrados pelos docentes. Para tanto, utilizou-se de informações das entrevistas, questionários, como também dos seus planos de ensino.

A Psicologia Sócio-Histórica, a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Humanista, a Psicologia Cognitivo Comportamental e o Behaviorismo foram as abordagens da Psicologia que mais apareceram nos relatos dos docentes. No entanto, ainda assim, a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Sócio-Histórica foram as mais representativas entre os professores participantes desta pesquisa no que tange às suas contribuições para a Psicologia Escolar e Educacional.

A quantidade de docentes que mencionaram a Psicologia Sócio-Histórica e Psicologia Histórico-Cultural como marcos principais na compreensão da Psicologia Escolar e Educacional chamou atenção. A seguir, buscou-se esclarecer as razões pelas quais essas abordagens foram tão citadas.

Um dos docentes relata apropriar-se da Psicologia Sócio-Histórica como referência para construção de um sujeito ativo, social, histórico, capaz de transformar a sua realidade e da educação. Outros contam ainda como a tal perspectiva interfere no formato da disciplina.

Eu sou marcado bem fortemente pela Psicologia sócio-histórica. Mesmo quando eu trago outras teorias sempre sou marcado pela perspectiva da sócio-histórica, de ser humano enquanto ativo, social, capaz de transformar a realidade, capaz de questionar o modelo educacional. Sempre quando estou falando de psicólogo, estou situando essa questão do aluno e pensando nas relações, no contexto, no currículo, no sistema educacional, na função da escola na contemporaneidade, vou muito provocando eles para pensar essa escola, na escola pública, a escola privada (D.17).

Como a minha base teórica é sócio-histórica, cultural, quer dizer, para mim, todas as minhas aulas têm história. Conto a história, pode ser chata, não tem problema, vocês vão acompanhar comigo, porque a gente tem que saber como é que chegamos até esse momento. Isso é legal por que eles percebem isso. Onde é que a gente se perdeu? Nessa formação de Psicologia a gente se perdeu? (D.14)

Já a docente D.13, embora tenha uma formação behaviorista, acrescenta em suas aulas bibliografias consonantes com a perspectiva sócio-histórica, mas pondera não ter grandes leituras e estudos na área. Ela revela que a sua extensa carga horária na universidade e as muitas disciplinas que ministra dificultam o seu aprofundamento em leituras mais atuais sobre a “Psicologia sócio-histórica da educação”.

[...] essa discussão acaba evoluindo para uma discussão histórica e nesse início que se discutiu o que é educação e tudo mais, a despeito de eu ter uma formação

behaviorista, eu sou comportamental, a gente usa uma bibliografia bem variada, principalmente com uma base sócio histórica.

Eu não tenho grandes leituras sobre teóricos mais contemporâneos dentro de Psicologia sócio-histórica. Tenho leitura básica de Vigotski, alguns artigos da própria Patto, algumas coisas da Marilene, mas falar que eu estudo hoje essas novas visões ou essa evolução da Psicologia sócio-histórica da educação, não. Mesmo por que as minhas demandas são extensas em termos de carga horária, esse é outro problema, tenho que dar conta de várias disciplinas e não consigo aprofundar o quanto deveria dentro dessa evolução da teoria sócio-histórica, ou de outras teorias que eu acho que são importantíssimas.

Para o docente D.2, não existe Psicologia sem ser social. Para ele, a Psicologia Social não é uma ênfase, mas a base da Psicologia e cita Vigotski como principal expoente das discussões sociais no campo da Psicologia.

Eu, inclusive, não permito que ninguém fale de sócio-histórica como abordagem. Vigotski não criou a abordagem, ele criou a teoria geral da Psicologia, para nós tem uma Psicologia só, as outras são correntes psicológicas que estão para a Psicologia geral, que é a sócio-histórica, assim como a zoologia, a botânica, a fisiologia está para a biologia (D.2)

A docente D.14 acredita que a teoria histórico-cultural de Vigotski seja uma teoria central para discutir a Psicologia Escolar e Educacional, a partir da qual:

[...] é possível fazer reflexões amplas e agregar conhecimentos de novas teorias que proponham uma educação mais crítica e contextualizada, onde o estudante deixe de ser o centro dos problemas e passe a fazer parte de uma rede integrada de produção do conhecimento. Além disso, essa abordagem permite que o profissional inclua em seus pressupostos práticos uma Psicologia que invista não somente na reelaboração de conteúdos e currículos escolares, mas numa prática humanizada e acessível (D.14)

O docente D. 11 também menciona a Psicologia Sócio-Histórica como perspectiva teórica importante para embasar a Psicologia Escolar e releva aliá-la à Terapia Cognitivo Comportamental e às teorias de Piaget.

[...] eu me identifico muito com a sócio-histórica, falo muito dela, porque eu tenho essa leitura mesmo, que os processos são históricos. Mas eu tenho uma abordagem pessoal da Psicologia que eu termino falando de alguma maneira sobre isso, que é a terapia cognitiva.

[...] quando eu oriento os professores é nesse viés cognitivo e comportamental. Tem isso e apesar de não ser uma abordagem pedagógica direcionada à Psicologia escolar propriamente dita, é a minha abordagem na Psicologia. Mas eu me identifico muito com a abordagem piagetiana e sócio-histórica dentro da Psicologia escolar. Eu faço um pouco essa interface dos dois.

Ao analisar os discursos e explicações dadas pelas escolhas das abordagens, percebemos que tanto a Psicologia Sócio-Histórica como a Psicologia Histórico-Cultural são teorias que os aproximam de uma Psicologia mais comprometida social e politicamente. O

que parece explicar a presença majoritária nos questionários, entrevistas e planos de ensino dos docentes de pressupostos teóricos que embasam a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica.

Como é possível perceber, o ecletismo faz-se presente. Talvez a presença dessa Psicologia mais crítica seja em decorrência da sua força na luta em defesa de uma Psicologia mais comprometida ética e politicamente, mas, não necessariamente, tenha se configurado em uma apropriação epistemológica por parte dos docentes. Nesse sentido, a inclusão de autores e conteúdos da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional no planejamento das aulas pode dar-se em razão da disseminação sobre a importância dos mesmos. E, pensando dessa forma, não seria prudente deixá-los fora das discussões nas disciplinas e estágios. Portanto, gera-se um “conflito” com a visão de mundo dos professores, que acabam misturando vertentes inconciliáveis.

O Quadro 6 mostra recortes de falas dos docentes para ilustrar como suas disciplinas e estágios estão organizados teoricamente, assim como os conteúdos mais trabalhados em sala. Os trechos das falas dos docentes foram agrupados em três categorias: a Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica; Medicalização; e Múltiplas Perspectivas Teóricas. Embora as discussões sobre a medicalização sejam próprias de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, ainda assim preferimos mantê-la como uma categoria à parte devido à grande quantidade de docentes que mencionaram tal discussão em suas aulas.

Na terceira categoria estão incluídos trechos de falas que transitam por várias referências teóricas.

Quadro 6- Pressupostos Teóricos e Organização das Disciplinas e Estágios

<b>PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA</b>	
D. 22	E as leituras que a gente foi trazendo, foram leituras mesmo da Maria Helena Souza Patto, eu trouxe algumas discussões novas para eles, que ainda não tinham discutido, sobre essa questão da medicalização e da educação na sociedade, que a gente gastou mais tempo sobre esse assunto, eu trouxe para eles produção de Maria Aparecida Moysés, de Beatriz de Paula Souza, de Adriana Marcondes, da Marilene Proença, da própria Lygia Viégas.
D.16	Eu trabalho com o texto da Maria Helena Souza Patto, que ela mostra como a Psicologia, enquanto profissão no Brasil, surgiu a partir da Psicologia escolar. Foi a partir da demanda da escola, para que a gente rotulasse e separasse o anormal do normal, é por conta da demanda da escola que surgiu a Psicologia enquanto profissão. É isso que eu passo nas disciplinas, a perspectiva coletiva, a produção social do fracasso escolar, é uma das coisas que a gente mais bate nas duas disciplinas, de maneira teórica, discutindo educação na primeira disciplina e de maneira muito prática, como é que o psicólogo escolar ajuda a produzir o fracasso escolar também através dos rótulos, a demanda social, a demanda escolar para que a gente continue rotulando. Então é por aí que andam as disciplinas e a crítica da Psicologia escolar atual em relação a isso. [...] Por isso que se posicionar em Psicologia escolar é sempre se posicionar politicamente, é sempre para essa perspectiva que eu levo a disciplina, sobretudo a da ênfase. A da ênfase eu trabalho em cima da crítica da atuação do psicólogo escolar mesmo e a do tronco comum eu trabalho com a

	relação da Psicologia com essas demandas da educação.
D.4	<p>[...] que é trazer a perspectiva crítica de como a Psicologia pode ser, ela pode ser não, ela foi perversa na construção de muitas teorias que repercutiam de forma, não a amparar um trabalho legal, mas muitas vezes criar mais problemas do que auxiliar e discutiam também a ideia de que, fora dessa perspectiva, muitas teorias que existiam, elas na verdade criam uma clausura no olhar de quem está trabalhando, porque você fica achando que tem que encontrar aquilo na criança sendo que aquela teoria foi construída em outro país, em outro contexto, em outra realidade e em outro tempo. Então, em que medida você pode dizer que isso é o que acontece dentro do Brasil no momento em que a gente se encontra e em diferentes grupos, contextos culturais e diferentes realidades que você vai encontrar nas escolas, tanto na formação e atuação de professores, como também nos grupos que vão estar se servindo naquela escola ou procurando se servir.</p> <p>[...] eu trabalhei o livro inteiro de fracasso escolar e histórias de rebeldia e submissão e foi muito legal porque a gente trabalhou também com alguns documentos, com alguns capítulos do livro de Orientação à Queixa Escolar, com aquela revista feita pelo grupo de trabalho do Fórum de medicalização com as orientações, recomendações à prática não medicalizantes, tanto na área de saúde, quanto de educação e também com outro documento que foi referências técnicas para atuação do psicólogo na educação básica. Infelizmente, nessa primeira experiência não deu para trabalhar com outros documentos, mas de retomar isso no próprio estágio supervisionado, tem muitos documentos para tomar conhecimento que vai ser como referencial de atuação do psicólogo, seja ele institucional, ou lá na clínica mesmo, que esteja aprendendo essa demanda escolar. Tem que ter uma apropriação, tem que saber o que se passa nesse cotidiano escolar e o que é que tem como referência para atuação na escola, ou como essa funcionalidade [...] está pautada em quê para estar funcionando dessa maneira? Quais são os caminhos que ela pode percorrer? O que é que desce na goela que esses profissionais também vão participar na construção dessas políticas, mas qual é a aceitação disso? Enfim, uma série de coisas.</p> <p>[...] Então eu pensei de fazer todo um embasamento teórico, onde pudesse discutir as formas de atuação do psicólogo, de uma forma pautada na crítica que Patto faz, no uso de instrumentos, no modelo clínico individual de pegar teste, faz isso, faz aquilo, e laudo que não diz nada, e você não conhece a realidade do aluno, não conhece a realidade da comunidade, não sabe as estratégias que ele usa para se apropriar do conhecimento, tampouco o professor, por que vem com aquele discurso de uma série de explicações que realmente não dá conta de conhecer aquele aluno e tem várias justificativas que ele dá também, porque está sozinho nesse processo, porque também não teve uma formação legal, porque não tem uma discussão coletiva e não tem o olhar do professor pesquisador de estar discutindo pelo menos o cotidiano onde ele vive. Tem tudo isso aí. Eu pensei, vamos dar um embasamento teórico, fazer uma discussão e ao mesmo tempo possibilitando construir um projeto onde pudesse ter pelo ao menos uma aproximação com esse cotidiano escolar.</p>
D. 1	<p>[...] depois que essa disciplina virou Psicologia e educação, a parte inicial do curso a gente trabalha com essa relação. Como aconteceu historicamente essa relação Psicologia e educação no mundo e especificamente no Brasil. Quais as questões que são importantes na educação. Como essas questões estão relacionadas com a Psicologia. Que coisas a Psicologia poderia estar fazendo, no sentido de realmente contribuir para um trabalho conjunto com a escola. E aí a gente entra em uma atuação mais específica do psicólogo dentro da escola. Com uma visão de uma Psicologia mais institucional, não focalizando problemas individuais dos alunos, mas a instituição como um todo.</p>
<b>MEDICALIZAÇÃO</b>	
D.15	<p>Eu tenho que trazer teóricos que criticam a questão do psicodiagnóstico. Eu faço uma discussão forte em medicalização. Eu fiz em Psicologia e educação e agora retorno em Psicologia escolar, a questão de medicalização.</p>

D.9	<p>Eu falo de todos os teóricos, depois entro na dificuldade de aprendizagem, a gente traz toda uma discussão atual, que é o biopoder, que é a questão da medicalização das crianças, porque aqui não tem psicopatologia.</p> <p>[...] A gente utiliza as disgrafias, as discalculias e discute muito essa questão que a psiquiatria toda domina, diz que é biológico, desconstrói muito isso. Tenta trazer esse olhar, porque quando eles trazem, inclusive, no próprio seminário eles trazem, a dislexia é de origem biológica e tal, e a gente faz toda uma discussão de reflexão sobre isso. O TDAH a gente fala muito, não dá para recortar tudo, então a gente fala exatamente o público-alvo das políticas públicas, são os déficits de atenção em aprendizagem, discalculia, dislexia, todas as relacionadas à linguagem, as disgrafias, disortografias, e a dislalia, que também é de linguagem, porque não dá para [...] agora mesmo com a turma pequena vai ser bem difícil, não dá nem para cada grupo ficar com um, porque a turma não fecha, não dá para fazer um recorte, uma discussão mais profunda. A gente faz o melhor possível, ele já sai com essa reflexão, de não tomar tudo como biológico. A gente já fica com essa denúncia também das indústrias farmacêuticas de vender remédio [...] ele já chega com essa reflexão, já atingimos o objetivo que a gente quer, formar esses estudantes que reflitam.</p> <p>[...] A gente fez essa discussão, desde o ponto de vista da escola, com essa crise também que está institucional, que a escola tem, sempre se inclinou a dizer que é a culpada e que sempre a criança que é preguiçosa, a criança que não dá conta. Pensando nessa perspectiva de aprendizagem como um processo, será que não faz parte disso? Eu falo muito para eles, a criança que escreve o L invertido, ela não tem nenhuma dificuldade, ela está em processo de... a linguagem é complexa, o desenvolvimento é complexo. Não pode dar um diagnóstico só analisando uma etapa do desenvolvimento, questões pontuais, é essa discussão que a gente traz desde o ponto de vista da escola que também é uma instituição que está doente, que também a criança sempre é culpada. E a metodologia como é? Será que não é desinteressante? Será que a criança não vê a leitura e escrita como uma coisa chata, porque não é atraente? A gente faz muito essa discussão. Não dá para desvincular o meu papel da aprendizagem da educação. Eu sempre trago exemplos da escola e eles gostam muito.</p>
D.21	<p>No fracasso escolar eu bato justamente nessa tecla de transtorno de aprendizagem, de patologização infantil, de medicalização, e durante a aula eu vou mostrando para eles que às vezes não chega a ser algo de ordem patológica e sim uma falta de adaptação, um relacionamento que não é bem construído. Trago também uma estatística que se não me engano é Patto ou foi Collares, estou em dúvida agora, sobre a questão da desnutrição, que antigamente era muito atribuído à desnutrição a questão do fracasso. Ela vem falar que só a desnutrição severa que atinge a cognição, que os outros só atingem mesmo a questão física, e eu vou tentando desmistificar com eles essa questão, porque aqui, principalmente por ter esse modelo clínico, existe uma medicalização absurda, das patologias.</p> <p>Quando a gente fala dos transtornos, eu faço um [...] eu gosto de trabalhar com bastante coisas lúdicas, eu faço também um jogo onde eu apresento os transtornos, porque eu não me foco muito em que eles decorem o que é dislexia, o que é disortografia. Eu apresento para eles terem noção de quais são as demandas que existem nessa escola, mas lembro que nosso trabalho na verdade é mais de fazer encaminhamento, se identificar algo nesse tipo, a gente encaminha para o psicólogo clínico. Eu apresento para eles, só para terem noção de poder discriminar o que é um transtorno o que é uma dificuldade de aprendizagem, não trabalho a fundo a questão do transtorno.</p>
D.19	<p>A gente não chega a trabalhar e nem nunca tento, até por que eu nem [...] a gente pensa se isso existe isso mesmo. Se transtorno e déficit de atenção existem mesmo, se é disortografia [...] até que ponto são transtornos criados e até que ponto eles são [...] claro que em alguns termos, aquilo ali enquanto discussão neurológica [...] não é o modo como a educação tem se apropriado dos termos para falar, extrapola demais o que é da seara da educação e em termos da criação e invenção desses transtornos e medicalização mesmo [...] medicalizar uma criança que nem formou ali [...] como é que eu dou ritalina para uma criança que sequer foi alfabetizada? Muitas vezes nem precisa.</p>
D.7	<p>Quando eu dei essa disciplina a primeira vez, comecei logo com os estudos de Marilene falando do que é que aparece nos serviços de saúde, falando das clínicas em escolas, depois a gente foi para a coisa mesmo da medicalização. Eu vou provocando muito eles a partir do que eles estão fazendo, do que eles estão pensando e do que traz a literatura, a gente já discuti todos os textos que trazem relatos naquele livro Orientação a Queixa Escolar e agora eu estou em outro livro da medicalização e a gente estabeleceu alguns textos para eles irem discutindo.</p>
D.11	<p>[...] <i>Bullying</i> e violência na escola. A questão da inclusão, da medicalização, a questão da indisciplina – que alguns deles tinha esse interesse – a relação entre professor e aluno, família e escola, são temas que em que eu vejo que psicólogo vai atuar mais, pensando em intervenções nesses temas, ou</p>

	orientando pais e professores e alunos. Eu prefiro aprofundar outras coisas, como orientação escolar que eu acho mais importante [...] ou talvez por um desconhecimento meu do outro autor [...] eu acho que é uma discussão muito mais contemporânea falar de medicalização, que de outras coisas, como o autor sobre identidade. No primeiro bimestre, quando eu falo dessas teorias e quando eu falo em um segundo momento da medicalização, eu tenho um posicionamento super contra. E realmente vai de encontro com a neuropsicologia. Fica um pouco incongruente. Eu acho que eles não percebem [...] e se percebem não comentam, porque eles não comentam muito sobre isso.
D.15	Eu faço uma discussão forte em medicalização. Eu fiz em Psicologia e Educação e agora retorno em Psicologia Escolar a questão de medicalização. Os alunos fizeram trabalho, expuseram o trabalho, que é outra discussão que eu tenho trazido para pensar um pouco a coisa de domesticar os alunos.
D.5	[...] discutindo também alguns conceitos sobre saúde e doença, medicalização, relação com escola e esse ser que está inserido nesse contexto. Piaget, Freud [...] Incentivando a pesquisa e confronto com os autores e abordagens.
<b>MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b>	
D.5	[...] discutindo também alguns conceitos sobre saúde e doença, medicalização, relação com escola e esse ser que está inserido nesse contexto. Piaget, Freud [...] Incentivando a pesquisa e confronto com os autores e abordagens. Vocês percebem a diferença dos discursos? O que aquele ali está dizendo? O que esse daqui tá dizendo? [...] Eu trago filmes, a gente discute documentários, discute texto, tem aula expositiva, são os teóricos, basicamente os teóricos interacionistas, Piaget, Vigotski e Wallon, eu falo da aquisição da linguagem escrita que é Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que a gente também dá aqui, tem toda uma interdisciplinaridade dessa disciplina com a outra. [...] a ideia é exatamente dialogar com diferentes abordagens, com diferentes contribuições e é possibilitar o aluno a uma visão de que é um fenômeno, ele pode ser visto de diversas maneiras, pode ser estudado. É necessário também a gente fazer uma escolha de que posição a gente vai ficar para poder tratar dessa ou daquela é abordagem e aí especificamente sobre a criança em idade escolar como que vai se organizando.
D. 13	Os primeiros textos que uso para essa relação, são os textos do Paulo Freire, como eu falei para você, o papel da educação na humanização e pedagogia da autonomia, e um capítulo do <i>Ciência e comportamento</i> , de Skinner, que ele vai falar da educação como uma agência de controle. Esses três textos são básicos para a discussão de educação, ou para que serve a educação, essa reflexão inicial da disciplina. Eu uso os textos do Paulo Freire, com essa turma eu até ampliei e usei outros textos dele. Nos demais pontos da disciplina eu tenho tentado usar bibliografias mais atuais, assim, os clássicos. A gente vai discutir história, por exemplo, tem que estudar Marilene Proença, tem textos da Antunes, tem texto do Zé Fernando da USP, sempre esqueço o sobrenome dele. Ele vai falar um pouco das perspectivas atuais da Psicologia na educação. Esse componente da história da educação eu tenho tentado usar produções mais atuais com uma variação grande de autores. Agora os textos básicos do início, de concepção de educação dentro da Psicologia, tenho usado os textos práticos do Skinner que vão falar da educação como uma agência de controle e Paulo Freire.
D. 19	[...] E trabalho também com textos do Martins sobre o que é a multirreferencialidade da clínica e a gente vai trabalhando as funções do psicólogo escolar. Como é muito conteúdo para uma disciplina só, tem coisas que não estão ainda muito bem [...] eu gostaria muito que fossem duas [...] então eu dou uma parada, dou uma quebrada e começo os debates em relação aos seminários temáticos para discutir as teorias da aprendizagem, para depois retornar para essa função do psicólogo dentro do contexto escolar. [...] Depois eu retomo com o processo de estigmatização do aluno, às vezes, entro na discussão de medicalização, entro na questão da exclusão escolar, na dificuldade de leitura e escrita, discuto vários temas na questão das políticas públicas dentro da sala de aula, com textos até da Folha de São Paulo e artigos da Educação recente que envolvem os programas e as políticas públicas voltadas para a educação e aí a gente vai trazendo esse envolvimento do aluno. O que enriquece bastante da disciplina é essa liberdade que eu dou, de eles terem a liberdade deles fazerem esse diagnóstico, que é a prática. [...] eu chego a trabalhar o processo de estigmatização, cristalização dos discursos, a necessidade de você desconstruir, desnaturalizar, descristalizar discursos, do psicólogo, da função, da atuação do psicólogo escolar com a capacidade de articular esses discursos, criar projetos, pensar dentro de uma perspectiva clínica. [...] o primeiro momento da aula, eu começo trabalhando com o texto da Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar. Antes disso eu trabalho com o processo de socialização da criança, como essa criança é inserida nesse contexto, quais são as condições de socialização dessa criança. [...] Trazer um pouco dessa problemática e contextualizando ela dentro de um percurso histórico. Depois eu trabalho com o texto de Maria Helena Souza Patto sobre a produção do fracasso escolar,



	também dentro de uma perspectiva bastante sociológica, histórica. O texto traz uma questão histórica do fracasso escolar desde o início [...] traz a questão da idade média, as questões do Iluminismo, etc, até chegar aos contextos atuais.
D. 10	As principais correntes de pensamento da Psicologia que contribuíram para Educação: Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt, Humanista, Interacionista, Abordagem Histórico-cultural, Perspectiva Crítica e Abordagem Ecológica. Acredito que o estudante deve ter contato com múltiplas referências teóricas para construir um panorama dos referenciais explicativos na área da Psicologia escolar educacional, possibilitando identificação com uma ou mais perspectivas teóricas. Além disso, são contemplados temas essenciais para contextualização histórica da área, tais como: História da Instituição escolar e da Psicologia Escolar/Educacional, Educação Formal, Não-formal e Informal, Políticas Públicas em Educação, a não aprendizagem, Inclusão escolar, dentre outros Considero importante proporcionar uma visão abrangente da história da Psicologia Escolar/Educação e das reflexões mais contemporâneas.
D. 12	Enquanto professor eu tento ser o mais neutro possível. O quanto mais neutro eu tenho conseguido ser, tenho sido. No sentido de trabalhar com eles, os autores que discutem aspectos mais atuais da educação. Trabalhado com eles o behaviorismo, humanismo. Trabalhar com eles o estilo tradicional de aprendizagem e que eles descubram qual é a visão deles de educação, qual é a visão deles de como é que a criança aprende, de como é que existe o processo de aprendizagem, como é que isso se dá, para que a minha visão não atrapalhe o processo de desenvolvimento deles.

Alguns professores, mesmo utilizando-se de várias perspectivas teóricas na disciplina, assim a organiza, acreditando que é importante os alunos aprenderem os diferentes caminhos justamente para se posicionarem politicamente. A docente D.5, por exemplo, defende que a neutralidade científica é um mito e que os alunos precisam saber sobre a perspectiva teórica que escolhem, assim como os seus efeitos e os caminhos para onde levam.

Acho que a gente precisa muito abrir os olhos para isso, porque a gente trabalha muito com essa ideia do mito da neutralidade científica. Enquanto eu escolho determinada coisa, eu escolho sabendo dos efeitos e daquilo que me leva para esse caminho. Então, eu não posso ser ingênua. Eu gosto muito dessa reflexão, mas a gente não fecha nada, está colocado para que eles possam pensar sobre isso, mas as discussões enveredam também por essa dimensão filosófica, para que eles possam pensar mesmo, articular, saber que existem uma série de discussões e se posicionarem politicamente (D.5).

Cabe ressaltar também o cuidado necessário com formações pautadas em ecletismos teóricos que supostamente nos fazem acreditar que possuem em suas bases epistemológicas as mesmas concepções de mundo, sujeito e sociedade. Promover uma formação que perpassa pelos diferentes campos do saber psicológico é um desafio. Para Figueiredo (2014, p. 41):

O ecletismo é a maneira predominante da comunidade profissional enfrentar as contradições do projeto de Psicologia como ciência independente. Sua principal desvantagem é que neste enfrentamento as contradições ficam camufladas, travestidas em complementaridade, e a própria natureza do projeto é subtraída do plano da reflexão e da crítica.

A maior parte dos docentes pesquisados mostrou aproximação com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional tanto na escolha dos referenciais teóricos, como

também na organização dos conteúdos e na forma de discuti-los. Nos relatos sobre a temática Medicalização, foram comuns preocupações com os excessos dos diagnósticos e patologização de crianças, tornando biológicas as razões “do não aprender” das crianças. Em especial, demarcaram o seu interesse e comprometimento na formação às discussões sobre medicalização. No entanto, alguns apresentaram contradições em relação ao próprio conceito de Medicalização e também na articulação desses com outros conteúdos inconciliáveis com a discussão contra o processo de medicalização.

É interessante notar nos registros das entrevistas e questionários que muitos docentes transitam na organização de conteúdos das suas disciplinas por diversos teóricos, inclusive, pelos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica e que discutem a Medicalização. No entanto, como já comentado anteriormente, o ecletismo faz-se presente, e, nesse sentido, as discussões sustentadas por bases epistemológicas comprometidas ética e politicamente com a Psicologia podem ficar fragilizadas na formação, na medida em que ficam pulverizadas como mera diversidade, não acirrando as diferenças complexas que existem entre concepções teóricas contraditórias entre si.

### 8.2.3 Organização da prática de disciplinas e estágios

A presente pesquisa também pode conhecer como os docentes planejam as práticas tanto das disciplinas como dos estágios. Essas práticas foram organizadas em três modalidades: entrevistas com psicólogos escolares; observação em escolas e em outros contextos educacionais; e observação e intervenção em escolas públicas. Essa última modalidade foi a mais presente entre as práticas planejadas por docentes, seja em disciplinas com carga horária prática ou nos estágios. O Quadro 7 apresenta as modalidades das práticas e apresenta trechos de algumas falas dos docentes para ilustrá-las.

Quadro 7: Modalidades de Práticas

<b>OBSERVAÇÃO EM ESCOLAS E OUTROS CONTEXTOS EDUCACIONAIS</b>	A perspectiva dela é prática. Seria observação em contextos escolares, mas como eles vão observar se não temos embasamento teórico? Está uma coisa meio estranha ainda para mim (D.17).
<b>ENTREVISTAS COM PSICÓLOGOS ESCOLARES</b>	Dessa forma, opto por realizar atividades práticas para favorecer o contato do estudante com a realidade profissional, como entrevistas com psicólogos e educadores da comunidade. Tivemos a participação em sala de uma psicóloga escolar fazendo seu relato de experiência na área (D.10).
<b>OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS</b>	E elas vão começar a ir a campo e conhecer um

<p><b>E INTERVENÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS</b></p>	<p>pouquinho da realidade tentando trazer mais essas reflexões mais críticas mesmo. Tem essas pessoas que estão estudando mais criticamente a Psicologia educacional, a Psicologia escolar, a diferença dessas áreas, a diferença dessa inserção para a Psicologia clínica. Uma das coisas que [...] Isso eu bato muito [...] Que é tirar a visão clínica da Psicologia Escolar, por que eles têm isso e faz parte da formação mesmo, que o psicólogo vá para escolar, sentar na cadeirinha esperar os alunos com problemas para serem atendidos (D. 15).</p>
	<p>[...] por que a prática eles fazem visitas em escolas e o trabalho final dessa do oitavo semestre, que é a prática, é eles proporem uma intervenção em Psicologia escolar. Uma intervenção hipotética (D.16).</p>
	<p>Então a gente ou é o profissional que vai aplicar o teste ou a gente é o profissional do veja bem. E sendo profissional do veja bem com a perspectiva um pouco mais responsável, mais crítica da Psicologia escolar, eu sempre brinco com eles para olharem em volta do contexto escolar (D.16).</p>
	<p>A minha proposta é que, a partir do que a gente vai trabalhando em discussão de texto, vai trabalhando nas escolas a parte prática. Logo na primeira semana de aula a gente já entra na escola [...]</p> <p>[...] Uma das questões fundamentais que a gente tem, é a da própria autonomia da escola, mostrando que muitos problemas podem ser resolvidos dentro da própria escola, por que há uma ideia generalizada de que tem que mandar para o psicólogo, mandar para o serviço de atendimento, não sei onde, enfim [...]</p> <p>[...] A ideia é essa, trabalhar muito mais com os professores, com os funcionários, com os diretores do que com os alunos individualmente, mas sempre com a participação dos alunos (D.1).</p>
	<p>[...] um desafio trabalhar nessa área, principalmente porque não é fácil entrar em uma escola e tentar desconstruir a visão que as pessoas têm do psicólogo. Eu trago bastantes coisas, coloco eles para produzirem bastantes coisas, fazer intervenções, justamente para que eles possam perceber que é possível, agora não vai ser como eles achavam que era, dentro de uma salinha na escola para receber os alunos problema. Eu conversei com a coordenação e pedi para que essas minhas horas práticas da disciplina fossem feitas intervenções para modificar o cenário. O que a gente faz, se prepara o semestre inteiro para no final da disciplina fazer um evento, onde a gente convida as escolas da região para mostrar qual é o papel do psicólogo ou a gente faz alguma prática dentro da escola. [...] E através dessa prática a gente conseguiu desmistificar um pouquinho o papel do psicólogo escolar, por que aqui na região eles são vistos ainda naquele modelo clínico e totalmente, como a gente chama aqui de bombeiro, só está para apagar incêndio (D.21).</p>
	<p>[...] eu os deixo absolutamente livres para escolherem o tema voltado para a Psicologia escolar, o contexto educacional, que não necessariamente precisa ser [...] o contexto educacional, ou voltado para a atuação do</p>

	psicólogo escolar. Aí eles se inserem mesmo na prática, eles vão mapeando as escolas que tem perto e aí surgem trabalhos bastante diversificados. As políticas públicas, as dificuldades em relação à educação de jovens e adultos a partir de uma perspectiva de Paulo Freire. Os seminários temáticos acabam dando suporte teórico, muitas vezes, para eles fazerem essas discussões (D.19).
	[...] eu trabalhei ultimamente com três campos de estágios: escola formal, uma escola especializada e o acompanhamento à queixa escolar (D.3).
	A atividade prática é planejada a partir da disponibilidade de acesso às escolas do município e pensada junto com os estudantes. A proposta desse semestre centrou-se em fazer um levantamento do funcionamento e queixas escolares relacionadas às escolas disponíveis e a elaboração de um projeto de intervenção em conjunto com cada escola. Este projeto será revisado e implementado nas escolas que demonstraram interesse e adesão (D.14).

Entre as modalidades citadas, será mencionada mais minuciosamente a prática da docente D.3. Em especial por ser uma prática pautada em umas das bibliografias mais referenciadas entre os docentes desta pesquisa, o livro *Orientação à queixa escolar*, organizado por Beatriz de Paula Souza.

Essa obra tem colaborado com vários docentes na organização das suas práticas e estágios em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. No caso da docente D.3, a obra serviu de inspiração para criar um trabalho parecido, chamado “Acompanhamento à queixa escolar” e absorve não só os alunos do estágio, mas também ex-alunos que decidiram continuar no projeto.

o Acompanhamento à Queixa Escolar é um trabalho muito parecido com o de Beatriz Souza, a gente fez muitos ajustes em relação à realidade da gente, ao que temos observado, mas foi uma referência muito importante para a gente o trabalho dela [...], o trabalho da UnB, que eles têm um trabalho de orientação à queixa escolar e o outro que é do Rio Grande do Sul [...] Porque eu acho que tem muita gente trabalhando com isso, mas não expõe. A gente, inclusive, está precisando publicar um pouco do que a gente está vivendo, porque a gente foi reconstruindo e isso eu acho legal. Tem dois anos esse trabalho e a cada momento a gente vai dando novos contornos ao trabalho, definindo algumas premissas básicas, que para mim são muito importantes. O estagiário fica um ano (D.3).

Ela conta que a escolha do nome “Acompanhamento” em detrimento de “Orientação” deu-se em função de um incômodo com essa última. Ela menciona que um texto escrito por Adriana Marcondes Machado, questionando a palavra “Orientação”, ajudou-a na reformulação do termo, embora ainda não esteja satisfeita. Segundo ela:

[...] orientação dá uma idéia de desigualdade. Acompanhamento também ainda não cabe. Eu sinto que não cabe, embora acompanhamento tenha uma coisa de andar junto. Que é isso que a gente quer, andar junto com a criança, porque a gente recebe a criança encaminhada pela escola ou porque os pais estão incomodados com alguma coisa em relação à escola, ao processo de escolarização dos seus filhos e a gente preza muito pelo trabalho com essa criança, com o vínculo com escola e com esses pais. Por isso que a gente foi mudando. Com o tempo, pensamos em várias palavras, fizemos uma tempestade de idéias e foi a palavra que mais se encaixou, que ainda para mim não é ideal, porque eu acho que não traduz. Mas a gente está construindo isso e eu acho muito bom, mas a gente já sabe que orientação não cabe e evita, inclusive, essa perspectiva de orientação.

Comenta ainda que o trabalho tem uma perspectiva clínica, mas uma “clínica saudável”, que funciona como um espaço possível para que as crianças sejam crianças, sem os diagnósticos.

[...] eu acho que a gente tem caído em uma pegada mais clínica até. Uma clínica que eu acho saudável, que é o cuidado com essa criança. É o fato de ser criança e dar um espaço para que elas sejam crianças. Elas não querem terminar, não querem sair. A gente vive o processo, porque é focal, deveria ser breve, mas eles não querem. Alguns pedem para continuar porque a gente sente que é um espaço onde é permitido que eles sejam crianças. A escola não tem permitido [...] A gente tem construído algumas coisas assim, mas acho que ainda tem muita coisa para gente fazer (D.3)

[...] a gente não dá diagnóstico, a gente, inclusive, segura as crianças para elas não irem ao neuropediatra para não terem um diagnóstico, porque se deixar vai e vai medicar. É legal que tem muita mãe que está aparecendo dizendo: “eu não vou medicar o meu filho”. Tem algumas que dizem: “eu não vou medicar”. Tem algumas que dizem, “eu tentei e não funcionou, ficou muito dopado, não vou mais medicar”. E aí a gente sustenta. Vamos olhar para isso (D.3).

De modo geral, não só a prática ilustrada anteriormente, como também as demais mencionadas pelos docentes, é organizada de modo a não culpabilizar alunos, famílias e professores. Há uma tentativa expressa nas falas dos docentes de construir práticas não medicalizantes, que possam produzir saúde aos sujeitos e possibilidades de descobrirem rupturas capazes de transformar a si próprios e a realidade.

Algumas práticas mostraram-se mais elaboradas que outras, mas é necessário considerar a carga horária de cada uma delas, pois muitos docentes apontaram não ter tempo suficiente para realizarem uma prática aprofundada. Alguns, inclusive, mencionaram que a forma como está disposta a disciplina prática ou estágio não favorece visitas dos estudantes a espaços educacionais com mais frequência. Se o curso é noturno, não podem realizar visitas nesse período. Sendo diurno, a carga horária não contempla a ida até o local e, por exemplo, o retorno para assistir a outras disciplinas. Neste sentido, alguns docentes optam por práticas ditas mais simples e que tomam menos tempo dos estudantes, como apenas observações pontuais ou entrevistas com profissionais. Mas, ainda assim, muitos docentes (a maioria nesta

pesquisa) têm encontrado brechas que viabilizam práticas capazes de produzir reflexões importantes para a construção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

### 8.3 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A participação dos docentes tanto nas entrevistas como nos questionários mobilizou reflexões que ultrapassaram os limites do roteiro de perguntas. Dessa forma, as mesmas foram consideradas de suma importância para compreender o que pensam sobre os desafios enfrentados na construção da formação em Psicologia Escolar e Educacional na Bahia. Tais reflexões são apresentadas a seguir, à luz dos seguintes eixos: formação de psicólogos e o interesse dos alunos pelos estudos e atuação em processos educativos.

#### 8.3.1 Formação de Psicólogos

A temática formação de psicólogos foi citada por dois docentes e consideramos importante compreender o que os mesmos estão refletindo a respeito, sendo eles pessoas também responsáveis por ela.

Um deles pondera sobre a necessidade de uma formação empenhada na compreensão dos fenômenos psíquicos produzidos social e historicamente:

A ideia é poder fazer uma formação que de fato a gente esteja preparando pessoas para trabalhar em equipe de profissionais com uma leitura mais ampliada dos fenômenos, que as questões sócio-culturais sejam consideradas na produção do fenômeno psíquico (D.7)

Enquanto o outro enfatiza que o ‘fazer-se necessário ou não na escola’ está atrelado à formação de psicólogos que não faz jus a uma formação “competente” do psicólogo escolar.

Veja, eu acho que nós não fomos competentes, não estamos sendo competentes para nos fazer necessários na escola. Essa é uma questão muito séria. Temos muito problema de formação do próprio psicólogo. A gente fala de formação do professor, mas muitas vezes a gente se esquece que o psicólogo escolar tem uma formação ruim, muitas vezes. Isso faz com que ele tenha uma atuação que o psicólogo na escola não faz muita diferença. Isso é muito ruim (D.1)

As duas citações acima revelaram uma preocupação com a formação de psicólogos e necessidade de revisão em favor de outras contribuições teóricas e práticas para a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional. A fala do docente D.7, inclusive, parece ser condizente com preocupações de outros docentes cujas falas trataram sobre a certeza de não poderem retomar

uma perspectiva clínica da atuação do psicólogo escolar: “o meu pensamento, a minha idéia central é que nós não podemos fazer clínica” (D.20).

Em pesquisa recente sobre “A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG”, também houve considerações importantes sobre a área clínica e psicométrica na formação de psicólogos:

Embora nas últimas décadas os psicólogos educacionais tenham sofrido muitas críticas referentes à sua atuação - predominantemente direcionada para áreas clínica e psicométrica -, esta última não ocupa mais o lugar de destaque dentro da área da Educação nos cursos de Psicologia em Belo Horizonte (VIEIRA *et al.* 2013, p.245)

A partir das falas dos docentes entrevistados, parece ser um consenso não colaborarem para uma formação de psicólogos que contribua para uma atuação clínica em contextos educacionais. No entanto, não é um consenso, através dos depoimentos, que a formação precisa estar mais comprometida em compreender os processos educativos à luz também dos processos sociais, políticos e econômicos. Neste sentido, a partir da análise de algumas falas dos docentes, é possível supor que ainda não há uma real compreensão sobre o porquê da não atuação clínica em contextos educacionais. Em algumas dessas falas, aparecem contradições que indicam uma vertente clínica traduzida em discursos sobre “encaminhamentos”, “fase de desenvolvimento”, “problemas emocionais das crianças e de suas famílias”, “aprender a fazer diagnósticos certos”, dentre outras. A utilização da frase “não pode fazer clínica” pode ser resultado de grande divulgação das denúncias e movimentos feitos desde a década de 1980, mas que não significa, necessariamente, apropriação das bases epistemológicas que sustentam tal frase.

A maioria dos docentes entrevistados e que responderam aos questionários comentou sobre a certeza de não poderem retomar a uma perspectiva clínica da atuação do psicólogo escolar. Como é possível articular tal certeza com a existência ou não da Ênfase em Psicologia e Processos Educativos?

Uma das docentes (D.7) é também coordenadora do curso e estava reorganizando o currículo da instituição no momento em que foi feita a entrevista. Mostrou-se preocupada na manutenção da ênfase em Psicologia e Processos Educativos porque há pouca procura pelos estudantes. No entanto, independente da quantidade, as disciplinas e estágios da ênfase sempre foram ofertadas. Ainda assim, para ela, “mais importante do que ter a ênfase em educação é você garantir alguns componentes com algumas discussões como obrigatórias para qualquer estudante que está na formação em Psicologia”.

Portanto, na reorganização curricular do curso, a coordenadora, juntamente com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), retirou a ênfase, mas conseguiu colocar como disciplina obrigatória e do núcleo comum um módulo chamado “Psicologia, exclusão e educação especial”, de 85 horas, com parte da discussão sobre educação especial e a outra sobre queixa escolar e medicalização.

A gente entende que essa discussão de queixa escolar, todo psicólogo teria que passar por ela, e não só aqueles que escolhessem a ênfase. É mais um componente sobre práticas sociais e processos educativos. A idéia é a gente discutir processos educativos em qualquer campo que não só na escola. Nós garantimos dois módulos de educação como obrigatórios e retirou a ênfase. Isso não significa que a gente não vai continuar oferecendo estágios na área da educação, mas só no básico, não mais no específico (D.7)

Na pesquisa sobre “A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG” (VIEIRA et. al., 2013), uma das coordenadoras entrevistadas também ressaltou que o fato de ter retirado a ênfase em Psicologia e Processos Educativos, não implicou nas discussões referentes ao campo da Educação.

Chama a atenção o fato de que um desses cursos enfatizava os processos educacionais, ênfase que foi extinta na última modificação de currículo, devido à falta de procura dos alunos. Não obstante, a coordenadora do curso ressaltou que essa alteração foi importante para a área da Educação, uma vez que as disciplinas da ênfase foram todas diluídas no núcleo de formação comum (VIEIRA et. al, 2013, p.244)

A docente D. 7 considera o currículo como uma coisa viva e que daqui a pouco é necessário mudar novamente. Nesse sentido, diante da pouca quantidade de alunos interessados pela ênfase em processos educativos, retirá-la e distribuir as disciplinas correlacionadas a esse campo na integralização curricular do núcleo comum, segundo ela, tem sido a melhor escolha no momento.

### 8.3.2 O interesse pelos estudos e atuação em processos educativos

Alguns docentes pontuaram que o interesse pelos estudos e atuação em processos educativos, assim como a escolha da respectiva ênfase, está atrelado a alguns fatores. Dentre eles, a dificuldade de encontrar emprego, não reconhecimento da área e as próprias histórias escolares dos estudantes de Psicologia. Com relação ao primeiro aspecto, algumas falas ilustram essa opinião.



[...] E a gente foi entendendo que não é uma situação só da Bahia, é uma situação nacional, cada vez mais, esse campo da educação tem tido muita dificuldade de aparecer como possibilidade real para os alunos e a outra coisa foi a absorção dos alunos no mercado de trabalho baiano (D.7).

[...] são espaços que os psicólogos não gostam muito de atuar, é a prima pobre, a educação escolar e a Psicologia (D.7).

[...] a gente tem três alunos, quando tem muito, tem cinco. É difícil o aluno visualizar uma profissionalização, porque aqui na Bahia é muito complicado, pelo fato de não haver nos órgãos públicos nada que leve o aluno a se dedicar a isso. Ele vai trabalhar onde quando se formar? A escola particular na realidade o que a gente tem não é um cargo de psicólogos escolares (D.1).

Nesse sentido, o substitutivo ao projeto de Lei 3688/2000, que dispõe sobre a inserção do Psicólogo e dos profissionais de Serviço Social na Educação Básica, resolveria a questão do mercado de trabalho para esses profissionais da educação? A reflexão em torno do projeto foi feita por duas professoras. A professora D. 14 questiona a questão de obrigatoriedade e preocupa-se com a atuação clínica desses profissionais que estarão inseridos nas escolas públicas. Já o docente D.7 mostrou-se receoso de pessoas buscarem atuar na escola não porque se interessam, mas porque há mercado: “Vai cair na mesma dificuldade de políticas públicas, vai chegar gente que não gosta, mas porque é o lugar possível de atuar” (D.7).

Quanto ao não reconhecimento da área, existem duas opiniões. Uma que acredita que a não escolha pela atuação/formação em processos educativos está atrelada ao conceito de Psicologia Escolar da região e a outra considera que a área não é o *glamour* da Psicologia:

Minha grande dificuldade é que eles têm muita resistência, acho que diante do conceito que se tem de Psicologia escolar na região, eles acabam resistindo a isso, porque é bem confuso, na verdade. A maioria dos psicólogos aqui acaba aceitando fazer uma prática totalmente clínica e a demanda fica muito grande, então, ninguém gosta dessa área. É bem complicado tentar tirar essa visão deles (D.21).

[...] os alunos não se interessam muito porque não é a parte do glamour da Psicologia, que eles entram com a representação do psicanalista, divã. Todo mundo quer ir para clínica (D.7).

No que tange ao terceiro aspecto, alguns acreditam que as histórias escolares dos estudantes de Psicologia não são muito positivas e estariam influenciando o interesse nas disciplinas, estágios ou mesmo na escolha da ênfase relacionada à Psicologia e Processos Educativos.

Mas ainda que eu faça todo um esforço para deixar uma sementinha plantada lá pra eles, o campo de escolar, pelas experiências que eu tenho, não é muito atrativo ainda para os alunos. Uma das minhas hipóteses é que eles guardam, para além da experiência de vida e profissional que eles têm na formação, eles têm uma experiência de vida em relação à escola que nem sempre é muito positiva. Às vezes como professora e às vezes como aluno mesmo. E fica difícil por mais que a gente até mostre, excite propostas inovadoras, que a gente apresente para eles resultados de trabalhos que deram certo, eles ainda assim, na hora de escolher um campo de

estágio, um campo de atuação, a quantidade de alunos que vão para a escola ainda é muito pequena (D. 18).

A docente D. 18 percebe que na instituição que atua há outros campos de estágio, como saúde mental e comunitária, que também possuem propostas de integração dos alunos com a comunidade, com a família, de empoderamento do sujeito, “mas por algum motivo e, talvez, isso tenha um pouco a ver com a experiência pessoal, o campo de escolar não se torna tão atrativo quanto outros campos”. A docente D.3 também concorda com a fala da docente D.18 em relação à experiência escolar dos estudantes:

A primeira coisa que a gente discute é isso, a importância, porque você não tem como trabalhar com criança, com escola e aí com escola tem que ter muito cuidado, porque o atravessamento que se tem em relação à escola, realmente é muito pesado em função das histórias que os próprios estudantes têm (D.3).

Por outro lado, a docente D.3 comentou também que percebe na instituição na qual trabalha hoje, os efeitos da discussão crítica em Psicologia Escolar e Educacional durante o curso e acredita que é essa perspectiva que colabora e mobiliza os estudantes a escolherem a ênfase em processos educativos. Nas palavras dela:

Isso tem a ver com D. 7, porque eu tive 10 alunos de estágio, de ênfase, de estágio específico, estágio de final de curso, todos querendo fazer Educação. Isso foi por conta de um componente curricular que eles fizeram com a professora que ministra disciplinas relacionadas com Psicologia Escolar e Educacional no núcleo comum<sup>33</sup>. Foi muito importante para eles.

Não se pode deixar de mencionar nessa discussão que duas das docentes entrevistadas foram alunas das IES nas quais trabalham atualmente. Portanto, quais efeitos a formação produziu nos respectivos interesses pela área da Psicologia Escolar e Educacional? O que as fizeram retornar para a instituição e ministrar disciplinas da área?

[...] me enveredei, fui atraída pela área jurídica, acabei indo para o CREA, depois eu trabalhei no presídio, hoje eu sou concursada na assessoria pública. Com relação à área escolar, eu costumo dizer que fui encaixada. Como eu nunca consegui trabalhar na área eu sempre tentava entrar na escola através da orientação vocacional. Fazia alguns projetos de orientação vocacional para escolas. Era uma forma de eu estar perto, próxima, até que surgiu a vaga da disciplina, eu me interessei e ministrei a disciplina desde 2012 (D.21).

Eu fui aluna da instituição, inclusive optei pelo estágio de Psicologia Escolar. Meu orientador de Psicologia Escolar, hoje é coordenador do curso, foi então que veio a proposta para que eu pudesse estar lá trabalhando na instituição, mas é uma instituição ótima para trabalhar, porque dá essa liberdade para construir a partir das duas perspectivas, enfim, a gente se sente realmente muito a vontade (D.22).

---

<sup>33</sup> Nome da professora em sigilo. Refere-se a D. 7

Como é possível observar nas falas das duas docentes, a segunda deixou mais clara a influência da sua formação. E, especialmente, em razão desta última, cabe também pensar que o interesse pelos estudos e atuação em processos educativos também é provocado pelas marcas da formação. Marcas essas que parecem contribuir na reconstrução teórica e prática da Psicologia Escolar e Educacional.

Alguns docentes dedicaram-se à reflexão acerca da necessidade de compreender que o campo da Psicologia Escolar e Educacional não se restringe à escola, mas também engloba outros contextos ditos “não formais de educação”, como asilos, abrigos, penitenciárias, cooperativas, dentre outras tantas possibilidades.

[...] Semestre passado nós fizemos uma amostra fotográfica sobre os olhares sobre a educação. Foi muito bacana porque eles puderam ver a educação para além da escola. Eles tinham que gravar várias situações educacionais, era mendigo lendo livro na rua, era a moça que vendia cafezinho lendo livro, que eles iam captando situações de educação, era amigo ensinando amigo andar de bicicleta. Eles começaram a ver onde acontece educação para além da escola. Nesse semestre nós já vamos fazer outras coisas. Vamos criar uma super-heroína que vai tentar resolver os problemas da educação e então por isso a gente vai ter que levantar quais são só problemas da educação. Então, a gente vai tentando trabalhar assim, não chega a ser prática na escola (D. 16).

[...] Eu falo sobre o fracasso escolar, sobre a indisciplina [...] achei um texto interessante sobre contextos diferenciados onde o psicólogo escolar possa atuar, no abrigo, no asilo... eu trago isso para eles também (D.21).

Os docentes acima pontuaram como organizam suas aulas para que o estudante perceba também que existem outros espaços importantes de serem ocupados e que a Psicologia Escolar e Educacional tem grandes contribuições teóricas e práticas a fazer.

#### 8.4 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO E O PAPEL DA PSICOLOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Com base nas apresentações e discussões dos achados deste estudo no estado da Bahia, fez-se necessário realizar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que contemplam, em território nacional, discussões sobre “a formação do Psicólogo e o papel da Psicologia e processos educativos”, já que a temática “Formação do Psicólogo” tem sido pautada por diversos trabalhos acadêmicos desde a regulamentação da profissão em 1962.

Em levantamento bibliográfico realizado nos *sites* da ABRAPEE, Google Acadêmico e SCIELO utilizando descritores como Psicologia Escolar; Ensino e Psicologia e Escolar; Formação do Psicólogo e Psicologia Escolar; Formação e Psicologia Escolar; e Formação em Psicologia e Processos Educativos revelaram algumas produções acadêmicas sobre a temática.

Cinco artigos tratam mais especificamente da Psicologia Escolar e Educacional na formação do psicólogo. São eles: “Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos” (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI; 2011); “Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos” (BRASILEIRO; SOUZA, 2010); “A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG” (VIEIRA et al.; 2013); “A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio” (JOLY, 2000); e “A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação” (ULUP; BARBOSA; 2012).

O artigo intitulado “Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos” é um relato de experiência de visitas em instituições escolares e de estágio na área, com vistas a possibilitar novas formas de construção de saberes críticos na atuação do Psicólogo Escolar. Para tanto, propõe mudanças no programa da disciplina “Problemas de Aprendizagem” e articula estágio de intervenção clínica em processos de aprendizagem com enfoque crítico (ASBAHR; MARTINS, MAZZOLINI, 2011).

Brasileiro e Souza (2010) realizaram um estudo intitulado “Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos” que trata sobre a formação de psicólogos frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia no que tange aos Processos Educativos. Tal estudo tem como objetivos levantar e analisar a literatura estudada na área da Psicologia Escolar e Educacional, analisar os documentos oficiais produzidos pelos cursos de formação e que se referem à dimensão educativa do trabalho do psicólogo; levantar os elementos que compõem o pensamento e a prática docente universitária no que se refere à formação/atuação do psicólogo no campo da educação a partir da percepção de coordenadores, professores e alunos do 4º e 5º anos de cursos de Psicologia. O estudo priorizou uma análise mais aprofundada da Universidade Federal de Rondônia com vistas a compreender as questões da formação/prática profissional na área de Psicologia no país. Com base nos dados colhidos na pesquisa, as autoras pontuaram que:

As recentes publicações no campo da Psicologia Escolar têm demonstrado mudanças, como as propostas nas Diretrizes, que são complexas e exigem a apropriação, por parte do formador, de novas concepções em relação à estrutura do curso, ao perfil profissional dos egressos desejados e à maneira de estabelecer relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e da prática pedagógica (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p.116).

Em outro artigo, “A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação” (ULUP; BARBOSA; 2012), foi tratada uma experiência de estágio em Psicologia Escolar na Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa experiência

Esteve marcada pela construção e pela afirmação de uma proposta de trabalho pautada na observação participante e na escuta ativa como metodologias e baseada em um referencial teórico que defende uma atuação institucional do psicólogo (ULUP; BARBOSA, 2012, p.1).

No artigo, considera-se que a carga horária de 500 horas de estágio que são exigidas nessa instituição desde o 5º semestre é fundamental para a contribuição na efetiva tomada de consciência profissional por parte dos estudantes a partir dessas experiências.

A pesquisa “A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG” (VIEIRA et al.; 2013) buscou compreender o binômio formação/atuação profissional do Psicólogo Educacional/Escolar nas instituições de ensino superior de Belo Horizonte/ MG. Para tanto, realizou entrevistas com coordenadores de curso e professores da área em questão; análise de matrizes curriculares, ementas e planos de ensino; buscas nos *sites* das instituições estudadas; pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa indicaram concepções distintas de docentes que trabalham com disciplinas na interface com Educação:

[...] uns preferem adotar uma perspectiva crítica, promovendo discussões ao longo do semestre acerca do papel do psicólogo no espaço educacional; outros optam por apresentar a diversidade teórica e as inúmeras possibilidades de atuação no campo da Educação; também há aqueles que buscam articular trabalhos teóricos e práticos. Todos esses modos de viabilizar o ensino não são excludentes, apenas referem-se a aspectos que os professores buscam priorizar e enfatizar na disciplina (VIEIRA et al., 2013, p. 245).

A pesquisa, portanto, compreendeu que há mudanças estruturais nas concepções dos cursos, mas também desafios na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia de 2004. Em especial, na operacionalização em direção a uma transdisciplinaridade que contemple um currículo generalista.

O artigo “A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio” (JOLY, 2000) discute a atuação do Psicólogo Escolar frente às demandas sócio-educacionais do próximo milênio, inclusive em espaços não formais de educação. Neste sentido, considera a necessidade de formação desse profissional em uma perspectiva histórica e de

[...] desenvolvimento de habilidades científicas, teóricas e práticas, que lhe capacitem para atuar profissionalmente na identificação, intervenção e solução de problemas de relevância social para a realidade do terceiro milênio (JOLY, 2000, p.1).

Na pesquisa aos *sites* mencionados também foram encontrados nove artigos que endossam a importância da formação desses profissionais a partir da análise sobre a atuação do psicólogo na rede pública de ensino. São eles: “A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná” (LESSA; FACCI; 2011); “Reflexões sobre a fundamentação teórica de psicólogos nas Secretarias de Educação de Minas Gerais” (SILVA et al, 2012); “A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações” (VIÉGAS; 2012); “Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções” (YAMAMOTO et al.; 2013); “Psicologia Escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina” (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO; 2010); “Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas” (TADA; SAPIA; LIMA; 2010); “Psicólogo na rede pública de Educação: embates dentro e fora da própria profissão” (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2012); “Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões” (DIAS; PATIAS; ABAID; 2014); e “Psicologia e Educação no contexto das Secretarias Municipais: algumas contribuições para novas práticas” (CUNHA; BETINI; 2003).

As pesquisas realizadas por Viégas (2012), Silva et al. (2012), Lessa e Facci (2011), Yamamoto et. al. (2013), Tada, Sapia e Lima (2010) e Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) compõem um conjunto de pesquisas realizadas em sete estados do Brasil, quais sejam: Bahia, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rondônia, Acre e Santa Catarina. Com exceção da pesquisa realizada no Acre, as demais publicações estavam disponíveis em artigos nos *sites* citados. Cabe lembrar que o estudo realizado em São Paulo foi apresentado em artigo por Yamamoto et al. (2013), mas também por Souza (2010), em sua tese de livre-docência. Todas elas buscaram um mapeamento sobre a atuação profissional do Psicólogo em escolas públicas nesses sete estados. Segundo Souza (2010, p.14), o objetivo do estudo era:

Identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos.

Os resultados apontaram que na Bahia apenas 10,7% dos profissionais foram considerados críticos no seu modo teórico-prático de atuação (VIÉGAS, 2012). Em Minas Gerais, apenas 7,77% foi incluído na categoria crítico (SILVA et al, 2012) e no Paraná o discurso crítico estava presente em 18,5% das respostas (LESSA; FACCI; 2011). Em São Paulo considerou-se que:

Embora esses profissionais procurem realizar uma prática alicerçada em ações institucionais, a demanda escolar continua fortemente marcada pela solicitação do atendimento individual e clínico, o que gera tensão entre o serviço oferecido e as expectativas da escola. Essa tensão intensifica-se a partir de um retorno da visão *medicalizante*, que atribui à criança as causas de sua não aprendizagem (YAMAMOTO et. al., 2013, p. 805).

Pesquisa desenvolvida em Rondônia por Tada, Sapia e Lima (2010) indicou que 89% dos psicólogos que atuam em contexto educacional no estado de Rondônia atuam clinicamente,

[...] fazendo uso de testes de personalidade, avaliação de nível intelectual e aplicação das provas piagetianas nos alunos encaminhados, dinâmica de grupo com os professores e equipe de apoio bem como anamnese com os pais (TADA; SAPIA; LIMA, 2010, p.6).

As autoras analisaram a formação dos participantes da pesquisa e investigaram a grade curricular do curso de Psicologia de uma Universidade em Rondônia que formou 68% deles. Os dados apontaram para uma Universidade situada no núcleo de saúde e um currículo que compõe disciplinas como Genética e Evolução, Anatomia, Fisiologia, Psicofisiologia I e II, Introdução à Saúde Pública, Psicofarmacologia e Psicopatologia I e II, totalizando uma carga horária de 630h, além de seis disciplinas de testes psicológicos que totalizam uma carga horária de 375h. Para Tada, Sapia e Lima (2010, p.4),

Essa formação prioriza a busca pelo diagnóstico e, conseqüentemente, o enquadramento do aluno encaminhado com queixa escolar em termos de normalidade e anormalidade, desconsiderando a complexidade do funcionamento escolar e sua relação com a queixa.

Em Santa Catarina (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO; 2010) foi realizada uma pesquisa a partir de um estudo do Conselho Regional de Psicologia dessa região que mapeou os projetos de lei que inserem os psicólogos na rede pública de Educação nos municípios catarinenses. Com base nesse levantamento, objetivou-se discutir

Concepções de Psicologia Escolar presentes nos projetos de lei, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO; 2010, p.65).

O estudo apontou um número restrito de municípios que possuem suas práticas legalmente previstas; a não contemplação da amplitude de atividades que podem ser desenvolvidas por este profissional; e identificou:

A coexistência de concepções distintas de Psicologia Escolar no bojo de cada projeto de lei, abrangendo concepções tradicionais e contemporâneas, o que nos leva a crer que não houve a participação do psicólogo na elaboração destes textos, o qual supostamente teria conhecimentos sobre os avanços das concepções em Psicologia Escolar crítica. Se houve, eles não estão apropriados destas discussões (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO; 2010, p.70).

As autoras Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) apontaram através dos debates e discussões que ocorreram em 2008 entre o Conselho Federal de Psicologia e os diferentes conselhos regionais sobre a inserção dos psicólogos brasileiros nas políticas públicas educacionais, que a formação em Psicologia é de suma importância para a prática que será realizada nos contextos escolares.

No artigo “Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões” (DIAS; PATIAS; ABAID; 2014) considerou-se que o campo da Psicologia Escolar ou Educacional se encontra em consolidação e aponta a necessidade de buscar conhecimentos na Educação, Sociologia, Filosofia, etc., “com vista a uma atuação que trabalhe com a complexidade apresentada pelos processos de ensino-aprendizagem em suas dimensões históricas e políticas” (p.110).

A discussão proposta por Cunha e Betini no artigo “Psicologia e Educação no contexto das Secretarias Municipais: algumas contribuições para novas práticas” (2003) perpassa pela necessidade de promover uma revisão na formação do psicólogo com vistas a prepará-los para atuar em políticas públicas “através de uma formação teórica consistente e de experiências práticas em estágios que lhe permitam compreender e atuar junto ao contexto social em que irá trabalhar enquanto profissional” (p.48). Aponta ainda sobre a urgência em buscar por:

Novas formas de flexibilizar a subordinação a que são submetidos os profissionais da Psicologia em relação ao modelo político-ideológico adotado pela gestão municipal em que atuam, garantindo maior autonomia para uma psicologia que efetivamente venha atender a população que a ela recorre (p.48).

De modo geral, os artigos e os resultados encontrados nas pesquisas acima revelam alguns elementos que poderiam estar impedindo que psicólogos considerem aspectos históricos, sociais e políticos na compreensão de queixas escolares e dinâmicas desse contexto. Segundo Lessa e Facci (2011, p.38):

Temos que compreender o porquê das respostas que conduzem, ainda, a uma visão clínica da atuação do psicólogo escolar. Temos que pensar que um dos fatores que contribui para tais respostas remete à formação destes profissionais. Há de se considerar que os cursos de formação precisam ser revistos para que ocorra essa superação, pois, segundo Souza e Silva (2009, p. 102), “[...] não apenas porque os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, mas



também porque a prática cotidiana precisa andar de mãos dadas com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa”.

Com base nos resultados mostrados, deve-se considerar a influência da formação na atuação de psicólogos, mas, também, como alerta Souza (2010), há uma complexidade na atuação desse profissional no campo educacional que deve ser levada em conta. Por exemplo, o caso daqueles psicólogos que, mesmo possuindo um discurso crítico, são solicitados a exercerem uma função de atendimento individual e clínico, gerando tensões entre o serviço oferecido e demanda solicitada. Portanto, há de haver bastante cuidado na compreensão do binômio atuação/formação para não estabelecer uma relação de causa e efeito.

Na busca pelos *sites*, ainda foram encontrados dois artigos que tratam conjuntamente tanto da formação como da atuação de psicólogos escolares sem necessariamente marcar essa relação a partir da atuação na rede pública de ensino. São eles: “Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional” (NEVES et al., 2002) e “Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais” (CARVALHO; MARINHO-ARAÚJO; 2009).

O primeiro se propôs a caracterizar a evolução das discussões sobre a formação e a atuação em Psicologia Escolar por meio da análise dos trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela ABRAPEE, entre 1991 e 1998. Os dados indicaram deficiências existentes na área, sobretudo no que tange à sistematização ou formulações teóricas consistentes e à formação acadêmica. Mas, ainda assim, observou-se uma diversidade na produção do conhecimento na área de Psicologia Escolar além de uma direção mais preventiva nas orientações de estágio e práticas profissionais mais atreladas à atuação junto à comunidade escolar e aos professores (NEVES et. al., 2002). As autoras entenderam que:

A área da Psicologia Escolar não consolidou ainda seu espaço de atuação e sua identidade profissional e que a formação acadêmica é apontada, nos estudos e pesquisas, como uma das principais variáveis responsáveis por não subsidiar, de forma satisfatória, as práticas psicológicas no contexto escolar. Pode-se afirmar, também, que a área da Psicologia Escolar carece de uma produção teórica mais consistente e sistematizada, que permita aos psicólogos em formação e aos profissionais em exercício uma apropriação do conhecimento psicológico e sua resignificação no contexto das práticas escolares (p.10).

O segundo discute a Psicologia Escolar no Maranhão, considerando as transformações que ocorreram na área nos últimos anos. Nesse sentido, fez-se um estudo bibliográfico acerca do tema que colaborou para reflexões sobre o histórico e as tendências atuais no âmbito da formação e atuação do Psicólogo Escolar no Estado. Considerou-se

Que no Maranhão necessita-se da contribuição de psicólogos escolares que, seguros de seu papel e intencionalidade, construam uma identidade profissional comprometida com as transformações sociais do contexto local, o que começa a se efetivar através do aprimoramento da formação na área (CARVALHO; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p.65).

A partir de todo o levantamento bibliográfico realizado e leitura dessas produções, foi possível observar duas perspectivas sobre a relação entre “Formação de psicólogo” e “Psicologia e processos educativos” / “Psicologia Escolar e Educacional”. Em muitos autores, tais perspectivas estavam concomitantemente presentes.

Uma compreende através dos seus estudos que a formação do psicólogo tem se configurado em um empecilho para uma perspectiva mais crítica na atuação desse profissional em contextos educacionais, pois desconsidera discussões políticas e de práticas direcionadas a sua participação na construção da profissão. Relembra também o quanto a formação em Psicologia aparece esvaziada e desconectada com a realidade concreta na qual estamos inseridos, principalmente em se tratando de pensar a atuação do psicólogo em contextos escolares articulada com a história da educação do nosso país. Além disso, considera de suma importância uma mudança na grade curricular dos cursos de graduação, com vistas à contemplação dessas questões (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2012, p. 336). Para Molina e Angelucci (2012, p.12), por exemplo:

A Educação formal dos cursos de Psicologia estuda áreas, teorias, características humanas ainda de maneira bastante isolada, o que tem significado, na história da Psicologia, um entendimento fragmentado, que considera aspectos isolados dos fenômenos sociais, que mantém pouca articulação com outras áreas do conhecimento e que, por consequência, não dialoga com a realidade, sempre complexa e multideterminada.

A outra perspectiva evidencia que as produções teóricas em torno de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica já se fazem presentes em muitas formações de psicólogos. O que não significa, necessariamente, que estejam articuladas a uma estrutura transdisciplinar de currículo, mas que são apresentadas especificamente por docentes que ministram as disciplinas com interface entre Psicologia e Educação (VIEIRA et al., 2013).

A partir da exposição sobre a temática Formação de Psicólogos e Psicologia e Processos Educativos/Psicologia Escolar e Educacional, nota-se que estamos em um

momento de transição no que tange a uma formação generalista e a apropriação de bases epistemológicas que colaborem de modo mais justo na compreensão sobre a complexidade dos processos educativos.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a responder o seguinte problema de pesquisa: quais são as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia?

Esse problema mobilizou a organização do percurso desta dissertação e a procura de elementos que pudessem contribuir para a compreensão dos complexos elementos que atravessam a temática da referida questão. Quais sejam: a Psicologia enquanto Ciência; a Historiografia da Psicologia Escolar e Educacional; a Expansão do Ensino Superior e da Formação em Psicologia no Brasil; e a Formação em Psicologia no Brasil.

A reflexão em torno da história da Psicologia, das bases epistemológicas que a sustenta e a quem ela serviu historicamente, pôs em pauta a discussão sobre as diversas matrizes do pensamento psicológico que definem diferentes concepções de mundo, de sujeito e de sociedade, o que nos leva a pensar em Psicologias, cujos aspectos teórico-metodológicos embasam os diversos campos de atuação do Psicólogo.

A Psicologia Escolar e Educacional segue atravessada por diferentes bases epistemológicas que definem o seu rumo teórico-prático. No entanto, assim como na Psicologia de modo geral, o movimento de crítica no sentido de apontar o caráter ideológico desta ciência fez-se presente também na Psicologia Escolar e Educacional. Essa passou a posicionar-se ética e politicamente, compreendendo o fenômeno psíquico como aquele que se constitui social e historicamente. A Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica, portanto, assume compromisso social com o campo da educação em busca da transformação da realidade. O grande desafio, todavia, é que tais aspectos teórico-metodológicos referenciem a Formação de Psicólogos.

Diante da expansão do Ensino Superior e dos cursos de Psicologia no Brasil, conhecer quais são os pressupostos teóricos e práticas que embasam a formação do psicólogo brasileiro, faz-se imprescindível. Afinal, psicólogos a serviço de que e de quem?

O conteúdo dessa pergunta mobilizou no Brasil reflexões e preocupações em torno da Formação de Psicólogos no país. Especialmente porque, desde a regulamentação da profissão em 1962, a formação dos psicólogos era regida pelo Currículo Mínimo. Os primeiros currículos dos cursos de Psicologia, inclusive, tinham caráter clínico e de profissional liberal, que priorizavam o atendimento individual, com destaques para disciplinas de Psicodiagnóstico, Psicoterapias e Técnicas de Exame Psicológico (SOUZA, 2010).

A mudança partiu de discussões que compreendiam a necessidade de uma formação generalista e uma integralização curricular que contemplasse disciplinas e estágios consoantes com as novas configurações sociais e políticas. Surgem, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Tais diretrizes trouxeram maior flexibilidade ao currículo de Psicologia de modo a viabilizar que conteúdos mais articulados com as atuais necessidades dos psicólogos fizessem-se presentes na formação.

Portanto, o movimento de crítica em torno da Psicologia enquanto Ciência e da Psicologia Escolar e Educacional assim como a expansão dos cursos de Psicologia no Brasil e a implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia configuraram um quadro de mudanças na Formação de Psicólogos.

Este estudo interessou-se por compreender essas mudanças na formação de psicólogos no estado da Bahia, especificamente em relação às concepções teóricas e práticas que embasam os docentes das disciplinas e estágios referentes à Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de Psicologia da Bahia.

Para tanto, pesquisou-se nos *sites* do MEC a quantidade de IES que ofereciam cursos de Psicologia na Bahia; levantou-se os dados gerais destas IES (modalidade administrativa, localidade, quantidade de cursos de Psicologia oferecido); buscou-se conhecer as características gerais dos cursos (vigência do currículo, carga horária total, ênfases); identificou-se as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional inseridas nos desenhos curriculares dos cursos de Psicologia e suas respectivas cargas horárias e semestralidade; entrevistou-se ou se aplicou questionários em docentes de tais disciplinas e estágios e se analisou seus planos de ensino.

Os achados desta pesquisa revelaram que a Bahia possui 38 instituições que oferecem formação em Psicologia, configurando em 40 cursos, distribuídas em 16 municípios do estado, sendo 33 IES privadas e cinco públicas. Em relação à quantidade de IES que disponibilizam a formação em Psicologia no Brasil, a Bahia ocupa o 3º lugar, o que demonstra que a expansão da formação de psicólogos também tem acontecido na Bahia.

Com relação aos desenhos curriculares, foi possível ter acesso a 35 deles que indicaram que a maioria das suas ênfases estaria concentrada em Psicologia e processos de gestão; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; e Psicologia e processos clínicos. A escolha das áreas da Psicologia para a definição de ênfases curriculares sugeridas pela própria Diretriz Curricular indica como ponto de partida os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011, p. 4). Ao estabelecer um paralelo entre tal perspectiva das diretrizes curriculares e os dados

coletados para esta pesquisa, o que justificaria a escolha dessas ênfases? São os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país? Consolidação de atuação profissional é sinônimo de mercado de trabalho?

Os professores participantes desta pesquisa relataram que a área da Psicologia Escolar e Educacional não é foco de interesse dos alunos, sendo assim, a escolha da ênfase em Psicologia e processos educativos não é uma prioridade. Mas isso não inviabiliza que, na ausência de tal ênfase, sejam contempladas disciplinas pertinentes as discussões do campo da educação no núcleo comum da integralização curricular, como declarou a coordenadora de umas das IES.

Quando a área de Psicologia Escolar e Educacional será de interesse dos alunos e das instituições? Quando houver mercado de trabalho com a aprovação do substitutivo ao projeto de Lei 3688/2000 que dispõe sobre a inserção de psicólogos e profissionais do Serviço Social nas escolas? Alguns docentes indicaram na pesquisa que a escolha por essa área de atuação de fato está atrelada ao mercado de trabalho, mas também mencionaram as marcas das histórias escolares desses estudantes.

Os achados desta pesquisa indicaram que a maioria dos docentes das disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, pois buscam compreender os processos educativos constituídos social e historicamente; entendem que a atuação deste profissional não deve ser clínica e voltada ao atendimento individual do aluno; atentam-se e discutem sobre os intensos processos de medicalização da educação. No entanto, vale considerar que tais docentes também transitam por outras bases epistemológicas, o que nos leva a suscitar que mesmo reconhecendo a importância da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica na compreensão dos processos educativos, tais fenômenos também são compreendidos à luz de outros referenciais teóricos e metodológicos. O ecletismo revelou em algumas falas a contradição presente pelas diferentes matrizes do pensamento psicológico que sustentam as concepções teóricas e práticas mencionadas.

Ainda assim, os achados indicam que houve um crescimento do interesse dos professores pela perspectiva crítica, o que parece ser indicativo do resultado da ampla militância de profissionais da área, que vem chamando a atenção para essas questões desde a década de 1980, com a célebre obra de Patto (1981) *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a Psicologia escolar*. Neste sentido, seria uma estratégia interessante para consolidar o debate e a formação crítica, que tais profissionais pudessem se articular em torno da ABRAPEE, que tem tido uma atuação interessante no âmbito da formação e da atuação profissional.

Portanto, esperamos com esta pesquisa contribuir para reflexões sobre a formação de psicólogos na Bahia, em especial, buscando repensar que lugar ocupa a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional nesta formação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 45, maio 1983. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abid; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abid et al (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004. p. 395-420.
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2008, v.12, n.2, p. 469-475. ISSN 1413-8557 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MARTINS, Edna; MAZZOLINI, Beatriz Pinheiro Machado. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 104-123, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000500008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 163-173, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 ago. 2015.
- BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 6-15, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 maio 2015.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. O psicólogo brasileiro: Sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 257-271.



BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CARVALHO, Tatiana Oliveira de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2009, v.13, n.1 [citado 2014-07-10], p. 65-73. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100008&lng=pt&nrm=iso)>.

CHAUÍ, Marilena. A concepção marxista de ideologia. In: \_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.** [online]. 2010, v.31, n.111, p. 481-500.

CIRINO, Sérgio Dias et al. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jul. 2013.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Dislexia: subsídios para políticas públicas**. São Paulo: CRPSP, 2010. (Caderno Temático 8).

\_\_\_\_\_. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CFP, 2013.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; BETINI, Gilmara. Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas. **Psicol. cienc.**

prof. [online]. 2003, v.23, n.3, p. 42-49. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000300007>>. Acesso em: 20 jun. 2015

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2014, v.18, n.1, p. 105-111. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>>.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DICIONÁRIO MELHORAMENTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1988.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. T. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2013.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. Prefácio. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, abr. 2011, v.16, n. 46, p. 235-254. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: abr. 2014.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

GONÇALVES, Maria da Graça. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2012, v.16, n.2, p. 329-338. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a16v16n2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

HOBBSAWN, Eric. Feiticeiros e aprendizes: As ciências naturais. In: **Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 421-446.

HOFF, Miriam Schifferli. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931999000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 12 jul. 2015.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2013.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 51-55, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572000000200006>.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. Dossiê Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Educação e Sociedade**, Cedes, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004. \_\_\_\_\_ . **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de jovens brasileiros: entrevista**. [01 de julho, 2015]. São Paulo: Revista Brasil de Fato. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque. Disponível em: <http://brasildefato.com.br/node/32359>.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, jun. 2011. Cedes, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. p.24-44.

MACEDO, Joao Paulo et al. O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos? **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 479-489, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 maio 2015.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 296-313, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil**. Av. Psicol. Latinoame, Bogotá, v. 30, n. 1, June 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242012000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 maio 2015.

MACHADO, A. M. Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.) **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 93-103.

MACHADO, A. M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. da (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.) **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 93-103.

MACHADO, A. M.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.) **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MANIFESTO DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. In: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 23, jan. 2012 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 11 nov. 2014.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R., SOUZA, M. P. R. & ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-71.

\_\_\_\_\_. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELLO, Sylvia Leser de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A Queiroz, 1997.

MELO, Adriana Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena. ZAINKO, Maria Amália Sabbag. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, n. 28. Curitiba: Ed. UFPR, jul./dez., 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MOLINA, R.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Interfaces entre Psicologia e educação: Desafios para a formação do Psicólogo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Marisa M. Brito da J. et al. Formação e atuação em Psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia escolar e educacional. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2002, v. 22, n. 2, p. 2-11. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>>. Acesso em: 26 de maio 2015.

PASQUALINI, Mariana Guimarães; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; LIMA, Cárta Portilho de. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, M.H.S. (Org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

\_\_\_\_\_. A constituição da Psicologia científica. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: \_\_\_\_\_. **Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a Psicologia escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo, T.A Queiroz, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, C. Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Formação de psicólogos e relações de poder**: sobre a miséria da Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Caderno do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan.-jun. 2013. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos\\_GEA/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N3.pdf)>. Acesso em: maio 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval et al. Política educacional e formação profissional do psicólogo. **Psicol. cienc. prof.** 1984, v. 4, n. 2, p. 24-33. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931984000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 83-91.

SEGENREICH, S. C. D; CASTANHEIRA, A. M; **Expansão, privatização e diferenciação da Educação Superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (ORGS.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

SILVA, Silvia Maria Cintra da et al. Reflexões sobre a fundamentação teórica de psicólogos nas secretarias de educação de Minas Gerais. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 35, dez. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752012000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01dez. 2013.

SILVA, Janaína Vilares da; CORGOZINHO, Juliana Pinto. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e Psicologia Social Comunitária: possíveis articulações. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 12-21, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 maio 2015.

SOARES, Stefânia Santos; SILVA, Silvia Maria Cintra. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações.** In: IX ENCONTRO INTERNO e SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO, 13., local?, ano?

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 de junho de 2015.

SOUZA, M. P. R. et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, jun. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SOUZA, M. P. R.; CHECCHIA, A. K. A. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.

TADA, Iracema Neno Cecílio; SAPIA, Iuna Pereira; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2013.

TONDIN, Celso Francisco; DEDONATTI, Débora; BONAMIGO, Irme Salete. Psicologia Escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14, n. 1, p. 65-71, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100007>.

ULUP, Lilian; BARBOSA, Roberta Brasilino. A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-)

98932012000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2014.

VIEIRA, Rita de Cássia et al. A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2013, v.17, n.2, p. 239-248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200006>>.

VIÉGAS, Lygia de Souza. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, n. 09, jan/jun, 2009. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. **Estudos IAT**, Salvador, v.2, n.1, p. 1-21, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/37/82>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

YAMAMOTO, Kátia et. al. Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2013, v.33, n.4, p. 794-807. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>>.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 30-37, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 maio 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo H; COSTA, Ana Ludmila F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFERN, 2010.

YAMAMOTO, Oswaldo H. A LDB e a Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 30-37, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jul 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2003, v.23, n.3, p. 68-75. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000300010>>.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: \_\_\_\_\_. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

## DOCUMENTOS

BRASIL/MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica).

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (institui o Programa Universidade para Todos – ProUni)

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (altera do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, definido na Lei 10.260, de 12 de julho de 2001).



\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas - dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de seleção unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, n. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. Censo SUAS 2014 – Resultados Nacionais, Centros de Referência da Assistência Social, CRAS. Brasília, DF, Coordenação Geral de Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: Abril de 2015.

BRASIL. Censo SUAS 2014 – Resultados Nacionais, Centros de Referência Especializados de Assistência Social, CREAS. Brasília, Coordenação-Geral de Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: Abril de 2015.

BRASIL. Censo SUAS 2013 – Resultados Nacionais, Centros de Referência da Assistência Social, CRAS. Brasília, DF, Coordenação Geral de Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: Mar. 2014.

BRASIL. Censo SUAS 2012 – Resultados Nacionais, Centros de Referência da Assistência Social, CRAS. Brasília, Coordenação Geral de Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Censo SUAS 2012 – Resultados Nacionais, Centros de Referência Especializados de Assistência Social, CREAS. Brasília, Coordenação-Geral de Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao)>. Acesso em: 18 de set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 62 de 19 de fevereiro de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n° 8, de 7 de maio de 2004*. Resolução do conselho Nacional de Educação/câmara de Educação Superior. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf). Acesso em: 18 de set. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n° 776, de 3 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 06 de nov. de 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 06 de nov. de 2014.

CREPOP. **Senhoras e senhores gestores da Saúde, como a Psicologia pode contribuir para o avanço do SUS**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/07/conasems\\_crepop\\_v41.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/07/conasems_crepop_v41.pdf)>. Acesso em: 15 de jun. de 2015.

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: Inep, 2014.

PNAES. Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

*Projeto de Lei n.3.688, de 31 de Outubro de 2000*. Projeto apresentado na Câmara dos Deputados que institui a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

*Projeto de Lei n.837, de 24 de Abril de 2003. (2003)*. Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=112943>>. Acesso em: 28 de agosto 2010.

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar as concepções teóricas e práticas no ensino de Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de Psicologia da Bahia. Como procedimento de coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários com os docentes das disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional e serão analisados os currículos dos cursos e suas ênfases, as ementas, bibliografias e os programas das disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional. As respostas dos participantes em relação aos questionários e entrevistas realizadas, assim como os documentos coletados, serão submetidas a análise de conteúdo. Este estudo torna-se relevante na medida em que poderá contribuir para a compreensão sobre a formação do psicólogo escolar e educacional nos cursos de Psicologia da Bahia e consequente reflexão crítica da relação teórico-prática entre a Psicologia e a Educação oferecida por tais instituições de ensino de Psicologia.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração,

Atenciosamente,

*Sarah Leves de Almeida*  
Pesquisador(a) Responsável

*Lygia de Sousa Viégas*

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
Coordenação da Equipe de Pesquisa

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Município da instituição que trabalha:
2. Nome da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional:
3. Formação Profissional

Formação Profissional	Área	Ano de Conclusão	Instituição
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

4. Tempo total de docência:
5. Tempo de docência na disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional:
6. Quais são os pressupostos teóricos que considera importantes para tratar na disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional? Por quê?
7. Qual a bibliografia que considera importante como referência para a disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional? Por quê?
8. A disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional que ministra, possui carga horária prática? Como a planeja?
9. Concorda com a ementa da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional que está ministrando no momento? Por quê?
10. Se pudesse alterar a ementa da disciplina, que alterações faria?
11. Por favor, se possível, colocar em anexo o plano de ensino teórico e prático (se houver) da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional.
12. Gostaria de comentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nas questões acima?

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



## QUESTIONÁRIO



1. Município da instituição que trabalha:
2. Nome da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional:
3. Formação Profissional

Formação Profissional	Área	Ano de Conclusão	Instituição
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

4. Tempo total de docência:
5. Tempo de docência na disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional:
6. Quais são os pressupostos teóricos que considera importantes para tratar na disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional? Por quê?
7. Qual a bibliografia que considera importante como referência para a disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional? Por quê?
8. A disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional que ministra, possui carga horária prática? Como a planeja?
9. Concorda com a ementa da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional que está ministrando no momento? Por quê?
10. Se pudesse alterar a ementa da disciplina, que alterações faria?
11. Por favor, se possível, colocar em anexo o plano de ensino teórico e prático (se houver) da disciplina relacionada com Psicologia Escolar e Educacional.
12. Gostaria de comentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nas questões acima?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Convidamos o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa **“Ensino de Psicologia Escolar e Educacional: um panorama dos cursos de Psicologia na Bahia”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Sarah Lemes de Almeida e da orientadora Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, a qual pretende compreender e analisar as concepções teóricas e práticas no ensino de Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de Psicologia da Bahia. Neste sentido, a presente pesquisa se justifica pela importância de compreender a formação do psicólogo escolar e educacional com vistas a analisar uma futura atuação deste profissional nas escolas públicas do estado da Bahia.

Sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista semiestruturada. A análise do material será realizada quantitativamente e qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação do Psicólogo Escolar e Educacional.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa envolve o constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para protegê-lo desse risco, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios quanto nas publicações.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os resultados estarão à sua disposição durante todo o processo da pesquisa, incluindo quando a mesma for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa “Ensino de Psicologia Escolar e Educacional: um panorama dos cursos de Psicologia na Bahia”, realizada por Sarah Lemes de Almeida, sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Convidamos o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa **“Ensino de Psicologia Escolar e Educacional: um panorama dos cursos de Psicologia na Bahia”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Sarah Lemes de Almeida e da orientadora Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, a qual pretende compreender e analisar as concepções teóricas e práticas no ensino de Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de Psicologia da Bahia. Neste sentido, a presente pesquisa se justifica pela importância de compreender a formação do psicólogo escolar e educacional com vistas a analisar uma futura atuação deste profissional nas escolas públicas do estado da Bahia.

Sua participação se dará por meio de respostas a um questionário. A análise do material será realizada quantitativamente e qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação do Psicólogo Escolar e Educacional.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa envolvem o constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para protegê-lo desse risco, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios quanto nas publicações.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os resultados estarão à sua disposição durante todo o processo da pesquisa, incluindo quando a mesma for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

### Consentimento Pós-Infomação

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa “Ensino de Psicologia Escolar e Educacional: um panorama dos cursos de Psicologia na Bahia”, realizada por Sarah Lemes de Almeida, sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável