

A Identidade do Psicólogo Escolar/Educacional: As Diferentes Faces da (re)construção*

Zilda A.P. Del Prette**
UFU

DEL PRETTE, Z. *A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re) construção*. *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 125-138, 1993

RESUMO

O artigo aborda a questão da construção e reconstrução da identidade do psicólogo no contexto educacional brasileiro, a partir da análise da relação entre algumas categorias pertinentes como: a contribuição da Psicologia à Educação, as demandas reais e aparentes dessa área, a definição de funções para o psicólogo escolar/educacional, a sua formação e auto-imagem e a representação social sobre essa "especialização". Discute-se questões inerentes à produção de conhecimento e à necessidade de sistematizar os já disponíveis bem como a necessidade de promover o compromisso do psicólogo, enquanto cidadão, intelectual e profissional, com os problemas educacionais.

Palavras-chave: *Psicologia Educacional; Psicologia Escolar; identidade do psicólogo, funções do psicólogo escolar.*

A questão da identidade do psicólogo que atua na interface entre Psicologia e Educação tem se tornado recorrente na literatura e pode ser considerada especialmente pertinente em países onde, apesar das evidentes necessidades educacionais, a formalização profissional do psicólogo na área é ainda incipiente.

A construção ou reconstrução de uma identidade social positiva do psicólogo da área educacional esbarra, de imediato, em sua auto-denominação: psicólogo escolar, psicólogo educacional ou psicólogo escolar/educacional? Trata-se de duas subáreas de uma mais ampla? Em que elas se diferenciam? Qual a importância e as implicações dessa diferenciação?

* Uma versão inicial deste trabalho apresentada na mesa redonda "Psicólogo escolar/educacional: o difícil encontro de suas funções", promovida pelo núcleo regional da ABRAPPEE, em Uberlândia, em 12 de dezembro de 1992. A autora agradece a leitura do texto original feita pelos professores Dr. Almir Del Prette e Dra. Eulália Maimôni, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

**Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e Educacional da Universidade Federal de Uberlândia

Essa questão pode parecer irrelevante e óbvia em países onde a profissionalização e a inserção formal do psicólogo na escola já estão bem estabelecidas mas, certamente não pode ser menosprezada em países que estão buscando tal condição e que, para justificá-la, precisam repensar a própria história de articulação entre Psicologia e Educação e redefinir sua identidade de acordo com as demandas que lhe conferem legitimidade.

Com base em algumas considerações sobre a história das relações entre Psicologia e Educação, apresentadas a seguir; defende-se que a identidade do psicólogo, pelo menos no contexto educacional brasileiro, deveria estar vinculada à sua auto-denominação enquanto psicólogo escolar/educacional, ou simplesmente psicólogo educacional (mais do que à diferenciação entre educacional e escolar) e que esta posição tem implicações importantes para uma formação acadêmica e uma atuação comprometidas com as demandas reais da área e, em consequência, com a reconstrução de sua auto-imagem e de sua representação social como profissional da Educação.

Psicologia Escolar versus Educacional

As relações entre Psicologia e Educação têm sido abordadas geralmente em um sentido unidirecional de contribuições da primeira à segunda, requeridas e/ou propostas antes mesmo do surgimento da Psicologia como ciência.

Nas origens filosóficas da Psicologia, na abordagem dicotômica, há questões como a relação entre mente e corpo, livre-arbítrio e determinismo, empirismo e nativismo, idealismo e racionalismo, etc, posteriormente herdadas pela Psicologia, já continha implicações diretas para a forma de se conceber os processos de ensino e de aprendizagem, além de prescrições implícitas ou explícitas para a Educação. Desse período pode-se destacar as contribuições de Comenius, de Rousseau, de Bacon, Hobbes e Locke, de Kant e Leibniz, entre outros¹. Conforme Herbart (apud Coll, 1987), à Filosofia cabia a definição dos objetivos da Pedagogia, enquanto que a Psicologia deveria fornecer os meios para alcançá-los. A história da Psicologia na Educação se sobrepõe, assim, em grande parte, à própria história da Psicologia, refletindo influências e tendências nesta identificáveis.

A preocupação com a aplicação do conhecimento psicológico à Educação persiste na Psicologia Científica, principalmente na apresentação e defesa das correntes psicológicas e teorias da aprendizagem. No funcionalismo de Dewey, nas teorias associacionistas e behavioristas de aprendizagem de Watson, Thorndike, Hull, Skinner, nas teorias cognitivistas de Tolman e de neobehavioristas como Bandura, na Psicologia da Gestalt e nas teorias humanísticas de Maslow e Rogers, encontram-se as bases da maioria

das teorias de ensino, dentre as quais pode-se destacar as de Gagné, Ausubel e Bruner. Além das teorias de aprendizagem, a constituição da Psicologia Educacional inclui ainda os estudos sobre psicologia da criança (especialmente com as contribuições de Gesell e Baldwin, nos Estados Unidos e de Binet, Piaget e Claparède, na Europa) e sobre as diferenças individuais. Conforme Coll (1987), as possibilidades e expectativas geradas por esses conhecimentos levaram a Psicologia, na década de 40, a ser considerada como "a rainha das Ciências da Educação".

No Brasil, a história das relações entre Psicologia e Educação é também anterior ao estabelecimento da Psicologia como ciência independente. Os primeiros trabalhos de Psicologia, já incluindo temas educacionais, surgem no século XVIII, período denominado por Pessotti (1988) de pré-institucional, e foram fortemente influenciados pelos modelos europeus dominantes e pelos interesses civilizatórios e colonistas. Com a criação das Faculdades de Medicina no Rio e na Bahia tem início o período institucional (1833 até 1934), com muitas teses abordando temas na interface da Psicologia com a Educação. No final do século XIX e início do século XX, a Psicologia brasileira floresceu associada à Pedagogia e aos Cursos Normais, com a criação de laboratórios onde foram produzidos trabalhos de repercussão nacional e internacional².

O surgimento do termo Psicologia Escolar, associado à profissionalização da Psicologia na Educação, conforme Bardon e Bennett (1975) está relacionado ao trabalho de Gesell, em 1915, quando recebeu o título de psicólogo escolar juntamente com a missão de realizar exames mentais de crianças com aprendizagem lenta, de escolas urbanas e rurais, e de planejar a assistência a essas crianças nas escolas públicas. Antes disso, no entanto, em 1896, já havia surgido, nos Estados Unidos, a primeira clínica de orientação infantil para problemas de aprendizagem, com Witmer, que é também tomada como referência para a origem da Psicologia Escolar (Oakland, 1989).

A preparação e o emprego de psicólogos escolares nos Estados Unidos e em outros países como Inglaterra, Dinamarca, Alemanha Ocidental e França foram impulsionados basicamente nos anos 50 e 60 (Bardon e Bennett, 1975), com as demandas iniciais da Psicologia Escolar consistindo da organização de classes, avaliação da prontidão dos alunos para matérias específicas e diagnósticos de crianças com problemas de aprendizagem para encaminhamento a classes e escolas especiais (Masini, 1981). Esses objetivos foram ampliados, na década de 60, por influência dos movimentos de saúde mental, de base psicanalítica, de modo a incluir a abordagem a problemas de ajustamento e a questões emocionais ligadas à aprendizagem.

O interesse na aplicação da Psicologia à Educação foi marcado por influências tanto internas como externas à Psicologia. Como exemplo das primeiras pode-se citar o retraimento nas expectativas de contribuição da Psicologia à Educação, no final da década de 50 (Coll, 1987), dado pela dificuldade de integrar conhecimentos psicológicos, muitas vezes oriundos de perspectivas teóricas diferentes ou divergentes, na resolução de problemas educacionais, e o acúmulo de resultados inconsistentes e contraditórios das pesquisas em curso. Como exemplo de influências externas pode-se citar o aparecimento, em meados dos anos 50, de outras disciplinas educacionais (a Sociologia da Educação, a Educação Comparada, a Economia da Educação, o Planejamento Educacional) que, oferecendo novos elementos para a compreensão do processo educacional, levaram a um questionamento quanto ao papel até então atribuído à Psicologia (Coll, 1987). O refluxo das expectativas, na década de 50, foi em parte amenizado por outros fatores, externos à Psicologia, como súbito e amplo interesse na pesquisa educacional, no período imediatamente seguinte, motivado por mudanças político-econômicas no cenário internacional que levaram alguns países, especialmente os Estados Unidos, a um maior investimento em Educação, estendendo o otimismo reinante ainda pela década de 60 e início da década de 70, quando se configura um período mais consistente de revisão das expectativas e de análise sobre a natureza e as possibilidades de articulação efetiva entre Psicologia e Educação³.

O que se verifica, portanto, é que a Psicologia Escolar surgiu no bojo da Psicologia Educacional, com um caráter de profissionalização para atendimento a demandas que refletiam uma política educacional articulada a interesses sociais e econômicos. Conquanto o termo Psicologia Escolar tenha, historicamente, se diferenciado do termo Psicologia Educacional, a maioria dos manuais de Psicologia e outras publicações importantes que relacionam Psicologia e Educação (Novaes, 1970; Anastasi, 1972; Bardon e Bennett, 1975; Masini, 1971; Khouri, 1974; Patto, 1985) ou não se ocupam da diferenciação, utilizando indiscriminadamente os dois termos, ou adotam, implícita ou explicitamente, o termo Psicologia Escolar em referência à psicologia aplicada, especificamente à atuação profissional do psicólogo nas escolas, denominado de Psicologia Educacional à área de pesquisa e estudos teóricos de cunho mais acadêmico. Essa noção aparece também nas divisões da Associação Americana de Psicologia (APA), que coloca em campos diferentes a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar.

Conforme a análise anterior, a utilização indiscriminada dos dois termos faz supor uma sobreposição que não corresponde aos dados disponíveis sobre a história das relações entre Psicologia e Educação. A Psicologia Educacional é mais antiga e a área a que ela se refere envolveu não apenas

a investigação, mas também a aplicação do conhecimento psicológico aos processos de Educação e de ensino.

Pode-se argumentar, também, que a diferenciação entre os termos, com base na dicotomia entre ciência e profissão, aparece como um desdobramento da superada polarização entre produção e aplicação do conhecimento, ou entre pesquisa básica e aplicada ou tecnológica. Essa separação tem sido combatida em prol de uma maior integração entre esses polos no desenvolvimento de qualquer área científico-profissional, o que inclui a produção de conhecimentos sobre a própria atuação profissional.

Nesse sentido, embora a Psicologia Escolar tenha se definido, inicialmente, como área de atuação mais do que de investigação, o que se observa mais recentemente é o reconhecimento da necessidade de pesquisa sobre problemas da instituição escolar, bem como a valorização das tentativas de transformar a atuação profissional em relatos sistematizados ou estudos controlados de intervenções, com a explicitação de suas bases conceituais e com a análise cuidadosa dos resultados e de suas implicações teóricas e "práticas". Em suma, a preocupação tanto com a aplicação como com a produção do conhecimento descaracteriza a Psicologia Escolar como área diferenciada da Psicologia Educacional, podendo-se acrescentar que a diferenciação, nesse caso, representaria um elemento de desvantagens mais do que de definição positiva de identidade.

Historicamente, o surgimento do termo e as tentativas de estabelecer a identidade do psicólogo escolar parecem refletir uma preocupação com o mercado de trabalho, no sentido de garantir sua inserção formal na instituição educacional e de delimitar seu "espaço de atuação" em relação a outros profissionais de Educação. O que se pretende chamar à atenção, inicialmente, é que essa denominação ou pelo menos, a configuração profissional historicamente associada a essa denominação pode não estar contribuindo para orientar os esforços nesse sentido e que a conquista desse espaço poderia ser facilitada se orientada, de um lado, pelas características e demandas educacionais, histórica e geograficamente situadas, em uma perspectiva de Psicologia na Educação (Bock, 1992; Leite, 1992; Taverna, 1992), e, de outro, pela efetiva exploração dos instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia em seu atual estágio enquanto ciência.

Função e identidade

Embora o desenvolvimento da Psicologia no Brasil tenha ocorrido em articulação com cursos de preparação para professores e se orientado também para temas educacionais, a contribuição efetiva da Psicologia à Educação brasileira tem sido questionada, com alguns autores atribuindo-lhe um descompromisso histórico com a produção de conhecimentos psicoló-

gicos pertinentes aos desafios educacionais (Marques, 1989; Urt, 1989; Maluf, 1992) e outros questionando a eficiência ou a função ideológica e acrítica das tentativas de aplicação de tais conhecimentos (Goldberg, 1975, 1978, Libâneo, 1984; Patto, 1985).

No contexto atual, os problemas e desafios educacionais, para os quais deveria ser encaminhada a definição das funções do psicólogo comprometido com a área, são bastante conhecidos. O analfabetismo, a repetência, a evasão, a baixa qualidade do processo e dos produtos educacionais, a seletividade ao longo dos níveis de escolarização figuram entre os mais evidentes e se relacionam tanto a fatores extra como intra-escolares. Dentre os primeiros, cabe destacar o papel secundário que a Educação tem ocupado no modelo sócio-político brasileiro, refletindo-se em baixo investimento de recursos no sistema público de ensino, na precária situação material das escolas, na insuficiente formação dos professores, nos baixos salários e nas difíceis condições em que trabalham. Esses fatores se articulam organicamente aos intra-escolares, tais como a divisão de trabalho na escola, com uma crescente preocupação burocrática e negligência com o estabelecimento e concretização de um projeto pedagógico conseqüente, a perda de autonomia do professor, a predominância de métodos de ensino inadequados e/ou ineficientes, o desenvolvimento de uma subcultura de valores e crenças que facilita a proliferação de práticas ritualísticas e dificulta a inovação metodológica e o investimento na aprendizagem do aluno, etc.

É diante desse quadro de referência que se coloca, ao psicólogo brasileiro, a questão da definição de funções e atribuições que configurem uma contribuição efetiva na área e que possam reverter-se em uma identidade social positiva tanto a nível da auto-imagem como da representação social da categoria.

Muitos estudos têm se voltado especificamente para essa questão, buscando identificar as concepções dos próprios psicólogos e de outros profissionais de Educação quanto a tais funções (Goldberg, 1975; Guzzo e Witter, 1987), analisar os modelos de atuação predominantes (Almeida, 1982; Sant'Ana, 1984; Carvalho, 1988; Wechsler, 1989; Batos, 1990; Witter e col., 1992), apontar alternativas específicas para essa atuação (Novaes, 1970; Marques, 1980; Masini, 1981; Khouri, 1984; Ribeiro e Guzzo, 1987; Wechsler, 1987) ou defender diretrizes gerais que deveriam orientar essa atuação (Andaló, 1984; Reger, 1985; Leite, 1985; 1992; Del Prette, 1986; Khouri, 1988; Gil e Del Prette, 1990).

A maioria desses trabalhos aponta para um descompasso entre as prescrições tidas como necessárias e desejáveis e as funções efetivamente desempenhadas pelos psicólogos nas escolas. De um modo geral, todos são unânimes em criticar o modelo clínico⁴, ainda predominante na atuação

do psicólogo escolar, e em defender um modelo educacional/institucional, de caráter preventivo que privilegie o atendimento indireto ao aluno, através de serviços de assessoria ou consultoria escolar.

Bardon (1982), analisando dados dos últimos 50 anos, caracteriza três níveis de atuação do psicólogo escolar: o nível psicométrico, onde a função predominante é a classificação das crianças com vistas à educação especial, arranjo de classes e, eventualmente, recomendações quanto ao manejo das mesmas; o nível de clínica psicoeducacional, com ênfase no atendimento a crianças, através de avaliação e intervenção e de aconselhamento à família e à escola; e o nível organizacional, com ações voltadas para a política educacional da escola e para os procedimentos pedagógicos, através da supervisão, treinamento e consultoria à administração, staff e professores e através de avaliação dos programas e serviços escolares. Considerando-se esses níveis de atuação, observa-se, na maioria dos trabalhos anteriormente citados, uma preocupação em valorizar a atuação do psicólogo no nível organizacional, com sua inserção em equipes multi e interdisciplinares comprometidas em definir e concretizar um projeto pedagógico para a escola⁵.

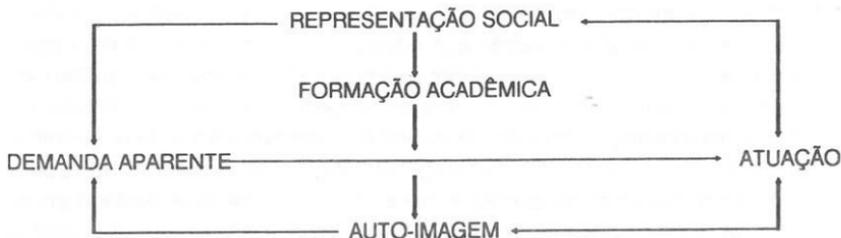
A convivência com outros profissionais de Educação e a exigência de interdisciplinaridade, longe de diluir a identidade do psicólogo, coloca-o diante da necessidade de definir a especificidade de sua atuação no conjunto de perspectivas diferentes e complementares das Ciências da Educação e de enfrentar, junto com esses profissionais, o desafio de estabelecer as articulações efetivas para a solução dos problemas educacionais.

Identidade, formação e atuação

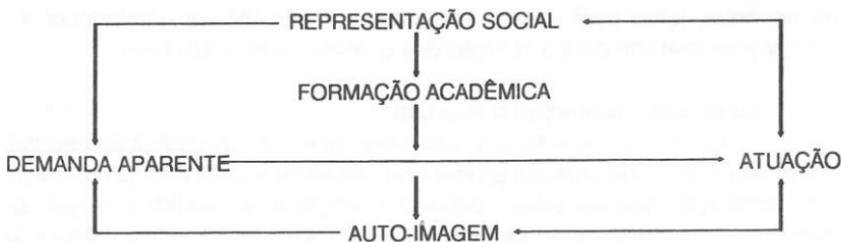
O que faz ou pode fazer o psicólogo que toma a instituição escolar como seu campo de atuação profissional representa, portanto, um espaço em construção que vai sendo definido e ampliado à medida em que as demandas se tornam identificáveis e que os instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia vão sendo testados, avaliados e reformulados na análise e solução dessas demandas.

A situação brasileira, com a formação generalista do psicólogo, com a falta de padrões mais exigentes de regulamentação da atuação do psicólogo na escola⁶ e com a constatada predominância do modelo clínico, anteriormente referido, tem levado a uma atuação voltada para o atendimento apenas parcial das necessidades reais da escola, ou seja, para a demanda aparente, como por exemplo, os problemas de ajustamento e adaptação do aluno à escola. Assim, a relação demanda aparente - atuação tem sido fortemente influenciada por uma formação acadêmica que tem refletido a representação social do psicólogo como clínico, legitimando modelos de

atuação já consagrados e reforçando uma auto-imagem que contribui para perpetuar a relação demanda aparente - atuação. A articulação entre essas categorias de análise pode ser representada conforme o esquema a seguir:



A busca de uma identidade social positiva para o psicólogo escolar/educacional, na perspectiva que está sendo defendida neste trabalho, supõe a ruptura - através da formação acadêmica - do círculo vicioso apresentado, partindo de uma concepção mais ampla da demanda que, ao focalizar as necessidades latentes da educação escolar, deve aproximá-la da demanda real, viabilizando a conquista de novos espaços para uma atuação mais significativa. Essa situação é representada no esquema que se segue:



Nesse modelo alternativo, a formação acadêmica (e também a formação em serviço) do psicólogo escolar/educacional é vista como fator, mais do que como produto, da representação social existente sobre o psicólogo. Essa formação é orientada principalmente por um compromisso com a identificação e a intervenção sobre a demanda real⁷, o que deve, a médio prazo, contribuir para alterar a auto-imagem e a representação social do psicólogo quanto às possibilidades de sua contribuição à Educação. O reconhecimento social dessa atuação é importante para justificar e legitimar a formalização profissional.

A construção da identidade do psicólogo escolar/educacional, com base na relação demanda real - atuação, implica em direcionamentos na pesquisa e na formação dos profissionais da área. Em termos de pesquisa, supõe um maior investimento na sistematização e aplicação do conhecimento disponível para uma atuação efetiva sobre as demandas reais da escola, a produção de conhecimento sobre intervenções conduzidas no contexto escolar e a análise de dificuldades e desafios associados a tais intervenções, especialmente as de caráter interdisciplinar e institucional, de modo a definir modelos alternativos de atuação bem como habilidades e conhecimentos neles requeridos.

Em relação à formação, dadas as condições em que se encontram os psicólogos que já estão atuando nas escolas, pode-se defender hoje um maior investimento na formação em serviço, seja através de programas de pós-graduação, seja através de projetos supervisionados por profissionais de terceiro grau com ênfase na produção e articulação entre produção e aplicação de conhecimento.

Em termos da formação acadêmica, trata-se de promover tanto a competência (enquanto habilidades e conhecimentos indispensáveis) como o compromisso (Del Prette e Del Prette, 1990) do psicólogo com questões educacionais. Esse compromisso, associado a uma visão crítica sobre a própria área de conhecimento e de atuação, assenta-se, no caso do psicólogo escolar/educacional, sobre três dimensões superpostas de sua identidade: a de cidadão, a de intelectual e a de profissional de uma área específica.

Enquanto cidadão, cabe-lhe posicionar-se quanto às mudanças sociais necessárias e a função social da Educação e da Escola na concretização dessas mudanças e quanto ao próprio engajamento na luta por melhores condições educacionais.

Enquanto intelectual, no sentido atribuído por Gramsci (1982) e Giroux (1987), optar por uma atuação que legitime uma visão ideológica ou uma perspectiva transformadora de mundo, o que implica, no contexto da escola, em contribuir para a definição e concretização de um dado projeto pedagógico.

Enquanto profissional de uma área específica, comprometer-se com a construção de uma identidade social positiva do psicólogo escolar/educacional, compreendendo que a natureza e a qualidade de sua atuação tem conseqüências para a consolidação da própria categoria e que o investimento na produção de conhecimento pode se reverter em valorização e reconhecimento da Psicologia no campo da Educação, ampliando as perspectivas da profissão.

ABSTRACT

DEL PRETTE, Z. *The identity of school educational psychologist: the different faces of its (re)construction.* *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 125-138, 1993.

This paper approaches the construction and the reconstruction of the psychologist's identity in Brazilian educational context, analysing the relations among some concerning questions like: the contribution of the Psychology to Education, the actual and apparent needs of this area, the psychologist's social representation and his/her functions, formation and self-image. It is discussed some questions concerning the production of knowledge and the importance of systematizing the available one as well as the need to promote the psychologist engagement - as a citizen, as an intellectual and as a professional - with educational questions.

Key words: Educational Psychology; school psychologist; psychologist identity; functions of school psychologist.

NOTAS

1. Ver, por exemplo, Heidbreder (1975) e Pfromm Neto (1987).
2. Sobre os primórdios da Psicologia no Brasil, ver, além de Pessoti (op.cit.), Massimi, (1990) e Crochik (1987).
3. A esse respeito ver, entre outros, Bijou (1970), Nuthall (1974), Wade e Baker (1977), Winne e Marx (1977).
4. O que tem sido caracterizado como modelo clínico na escola inclui, entre outros aspectos, a análise das dificuldades de aprendizagem focalizando as causas no aluno e na família mais do que nas condições intra-escolares, a ênfase na atuação remediativa mais do que preventiva em relação a tais dificuldades, o atendimento direto ao aluno mais do que o indireto, através da assessoria aos professores e ao staff escolar.
5. Sobre a questão da interdisciplinaridade, associada à construção do projeto pedagógico da escola, pode-se recomendar a leitura de Leite (1985; 1987). Um exemplo de atuação organizacional e interdisciplinar pode ser encontrado em Almeida e Lima (1988).
6. A esse respeito, ver Oakland (1989) e Guzzo e Wechsler (1993).
7. Uma experiência de supervisão de estágio, orientada pela preocupação com a identificação de fatores intra-escolares associados às demandas reais, é descrita em Del Prette e Gil (1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N.V. (1992) **O psicólogo na instituição escolar: um estudo descritivo de sua prática profissional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- ALMEIDA, N.V. e LIMA, C.G. (1988) O psicólogo na instituição escolar: relato de uma experiência. **Revista de Psicologia**, 6(1), 111-122.
- ANASTASI, A. (1972) **Campos da Psicologia Aplicada**. São Paulo: Herder.
- ANDALÓ, C.S.A. (1984) Papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 4(1), 43-46.
- BARDON, J.I. (1982) The Psychology of school psychology. In: C.R. Reynolds e T.B. Gutkin **The handbook of School Psychology**. New York: John Wiley & Sons.
- BARDON, J.I. e BENNETT, V.C. (1975) **Psicologia escolar**. Rio de Janeiro Zahar.
- BASTOS, A.V.B. (1990) Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2-3-4, 28-39.
- BIJOU, S. (1970) What Psychology has to offer to education now? **Journal of Applied Behavioral Analysis**, 3, 65-71.
- BOCK, A.M.B. (1992) Palestra proferida no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 158-159.
- CARVALHO, M.I.C. (1988) Organização espacial da área de atividades livres em creches. **Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia**, 305-312.
- COLL, C. (1987) As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. Em: L.B. Leite. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 92-110.
- CROCHIK, J.L. (1987) A educação, a Psicologia e o processo de industrialização no Brasil. **Psicologia**, 13(1), 11-25.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (1986) O papel social da Psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância de intervenções na comunidade. **Ciência e Cultura**, 38(2), 329-333.

- DEL PRETTE, Z.A.P. e DEL PRETTE, A. (1990) Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2/3/4, 24-27.
- DEL PRETTE, Z.A.P. e GIL, M.S.A. (1992) Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: relato de uma experiência. **Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas**, 333-336.
- GIL, M.S.C.A. e DEL PRETTE, Z.A.P. (1989/1990) O conhecimento da realidade escolar: uma perspectiva para atuação do psicólogo na escola. **Psicologia e Sociedade**, 5(8), 186-191.
- GIROUX, H. (1987). **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- GOLDBERG, M.A.A. (1975) As contribuições da ciência ao ensino: mito e anti-mito. **Cadernos de Pesquisa**, 12, 55-59.
- GOLDBERG, M.A.A. (1978) Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz porém praticamente ineficiente. **Cadernos de Pesquisa**, 25, 17-27.
- GOLDBERG, M.A.A. (1975) Concepção do papel de psicólogo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 12, 29-37.
- GRAMSCI, A. (1982) **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição.
- GUZZO, R.S.L. e WECHSLER, S. (1993) O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R.L. Guzzo (Org.) **Psicologia Escolar: padrões e perspectivas em países de língua espanhola e português**. Campinas-Átomo.
- GUZZO, R.S.L. e WITTER, G.P. (1987) A relação psicólogo-escola pública na região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores. **Estudos de Psicologia**, 1, 17-34.
- HEIDBREDER, E. (1975) **Psicologias do século XX**. São Paulo: Mestre Jou, 3ª ed.
- KHOURI, I.A. (1988) Prevenção em saúde mental escolar. **Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia**, 623-626.
- KHOURI, I.G. e COL. (1984) **Psicologia Escolar**. São Paulo: EPU.
- LEITE, S.A.S. (1985) O papel dos especialistas na escola pública: contribuições para o debate. **Educação e Sociedade**, 22, 120-131.

- LEITE, S.A.S (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 129-132.
- LEITE, S.A.S. (1987) Linguagem escrita: questões e controvérsias. **Anais da XVII Reunião anual de psicologia**, 175-182.
- LIBÂNEO, J.C. (1984) **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.
- MALUF, M.R. (1990) Desenvolvimento e/ou aprendizagem? Implicações dessa relação teórica na produção do sucesso ou fracasso escolar. **Anais do 3º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP**, 170-176.
- MARQUES, J. (1980) A teoria psicológica e a prática educacional: papéis do psicólogo. Em: J. Marques **Psicologia Educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo.
- MARQUES, J. (1989) Pesquisa em Psicologia educacional: uma agenda para o futuro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 9(3), 31-36
- MASINI, E.S. (1981) **Ação da Psicologia na escola**. São Paulo: Moraes.
- MASSIMI, M. (1990) **História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU.
- MELLO, S.L. (1975) **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática.
- NOVAES, M.H. (1970) **Psicologia Escolar**. Petrópolis: Vozes
- NUTHALL, G. (1974) Is classroom interaction worth the effort involved? **New Zealand Journal of Educational Studies**, 9(1), 1-17
- OAKLAND, T. (1989) Psicologia escolar no Brasil: passado, presente e futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 5(2), 191-202
- PATTO, M.H.S. (1985) Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido. Em: M.H.S. Patto. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 208-230
- PESSOTTI, I. (1988) Notas para uma história da psicologia brasileira. Em Conselho Federal de Psicologia **Quem é o psicólogo brasileiro**. São Paulo EDICON.
- PFROMM NETTO, S. (1987) **Psicologia da aprendizagem e do ensino** São Paulo. EPU/EDUSP.

- REGER, R. (1985) Psicólogo escolar: educador ou clínico. Em: M.H.S. Patto. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 9-16
- RIBEIRO, P.R.M. e GUZZO, R.S.L. (1987) Afinal o que pode fazer o psicólogo escolar? **Estudos de Psicologia**, 2, 88-93.
- SANT'ANA, H.H.N. (1984) **A Psicologia Escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- TAVERNA, C.S.R. e BRANCO, R.C. (1992) Perspectivas do trabalho do psicólogo na educação. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 156-158.
- URT, S.C. (1989) **A Psicologia na Educação: do real ao possível**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- WADE, T.C. & BAKER, T.B. (1987) Opinions and use of psychological tests: a survey of clinical psychology. **American Psychologist**, 32, 874-822.
- WECHSLER, S. (1987) A psicologia escolar no Brasil: dificuldades e possibilidades. **Anais da XVII Reunião anual de psicologia**, 191-195.
- WECHSLER, S. (1989) Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 9(3), 26-30.
- WINNE, R.A. e MARX, R.W. (1981) Reconceptualizing research on teaching. **Journal of Education Psychology**, 69(6), 668-678.
- WITTER, G.P.; WITTER, C.; YUKIMITSU, M.T.C.P. e GONÇALVES, C.L.C. (1992) Atuação do psicólogo escolar no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). Em: Conselho Federal de Psicologia **Psicólogo brasileiro: construções de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992.