



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE ESTA RELAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Karina Pereira Pinto*
(UESB)

RESUMO

A Psicologia vem se repensando como ciência, especialmente através de uma crítica ao modo como historicamente se relacionou com a sociedade. Acompanhando o mesmo movimento, percebemos que a relação entre Psicologia e Educação também está se modificando, com suas particularidades. A nova direção exigida para a Psicologia da Educação traz como principais críticas: a descontextualização em relação à realidade brasileira e às escolas; uma concepção psicologizada de homem; e a ideia de Psicologia como fundamento da educação que acaba por sustentar a dicotomia entre teoria e prática. Afirma-se, pois, a necessidade de se ressignificar a Psicologia na formação de professores, buscando uma ação pedagógica comprometida com a sociedade e com a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Formação de professores. Implicações sociais.

INTRODUÇÃO

A Psicologia como ciência, além de fornecer subsídios para a prática do psicólogo, o faz para outras profissões, como a docência. Atualmente, na formação de professores, a Psicologia é considerada fundamental para a prática pedagógica, pois a utilização de seus conhecimentos possibilita aos futuros professores obter uma melhor compreensão sobre os alunos, sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a realidade escolar e sobre o mundo em que vivemos.

Segundo Antunes (2001), a Psicologia constituiu-se como ciência que ganhou uma grande relevância social por contribuir com seus estudos para

* Psicóloga (UERJ); Mestre em Psicologia Social (UERJ); Doutora em Educação (PUC/SP); Professora da Área de Psicologia do DFCH/UESC; Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Cultura escolar e saberes psicológicos: dispositivos de produção de subjetividades". Agências financiadoras: CNPq e FAPESB. E-mail: karinappinto@bol.com.br.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

ampliar a compreensão sobre as questões humanas. Um dos principais aspectos que vem envolvendo os estudos sobre Psicologia como ciência e profissão, atualmente, diz respeito às implicações da Psicologia na sociedade, ou seja, além de suas questões epistemológicas, é necessário pensar as questões políticas e sociais que envolvem a constituição da Psicologia como ciência e profissão.

O leitor pode estar se questionando sobre a relevância de se ressaltar a Psicologia como profissão em um artigo sobre Psicologia na formação de professores. Esta relevância se explica, pois, segundo Ferreira Neto (2004), um dos principais motores de transformação da Psicologia brasileira nos últimos 30 anos é a atuação profissional do psicólogo. Devido às contingências específicas do mercado de trabalho, observa-se uma falência no modelo de profissional autônomo na Psicologia, fazendo com que o psicólogo migre do tradicional lugar da clínica de caráter elitista para o serviço público, obrigando-o a ressignificar suas práticas, revisar suas concepções teóricas e assumir um maior compromisso com as diversas camadas sociais (YAMAMOTO, 2003). E esta reflexão sobre a Psicologia como ciência e profissão traz, igualmente, inúmeros questionamentos sobre a Psicologia que é ensinada na formação de professores.

A Psicologia como ciência está em constante transformação, buscando compreender e atuar sobre a realidade que nos cerca através de estudos e teorias que possibilitem lidar com o atual contexto sócio-histórico. Conforme Antunes (2001):

No mundo atual, o desenvolvimento científico e tecnológico tem alcançado patamares nunca antes imaginados. [...] Alguns velhos problemas, no entanto, não apenas permanecem como tendem a agravar-se: a miséria, a exclusão social, a violência, a limitação do acesso ao saber e à saúde, o desemprego, a xenofobia, o racismo, a escassez de perspectivas existenciais. Nesse panorama, os problemas do presente e os que vislumbramos para o futuro próximo impõem à Psicologia tarefas cada vez maiores e mais desafiadoras; disso decorre a imperativa necessidade de reflexão



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

sobre seu significado e sua responsabilidade na construção do devir histórico (ANTUNES, 2001, p. 09).

Desta forma, quando pensamos na formação de professores temos também que nos questionar sobre que conhecimentos da Psicologia estão sendo passados aos futuros docentes. As questões presentes na prática profissional dos psicólogos precisam romper as barreiras específicas da atuação deste profissional para adentrarem também nas licenciaturas, pois, se atualmente a Psicologia vêm assumindo seu compromisso social, sua história mostra que não foi sempre assim.

Podemos pensar a história da Psicologia no Brasil dividida em dois grandes momentos: o primeiro (início do séc. XX a meados da década de 1980) traz uma Psicologia marcada pelos interesses de certa elite do país, pouco contribuindo para mudanças nas condições de vida da maior parte da população, marcada por uma desigualdade social profunda; o segundo momento (meados da década de 1980 até hoje) pode ser caracterizado pela eclosão e sistematização de uma série de críticas internas à própria Psicologia como ciência e profissão, especialmente no que se refere às suas tradicionais práticas de controle, categorização e diferenciação (BOCK, 2003).

Bock (2003) ressalta que a Psicologia instituiu-se na sociedade brasileira como um saber corretivo, no qual seus conhecimentos trariam consigo uma representação sempre associada a patologias, desequilíbrios e desajustes. Tal marca normativa e corretiva está ligada a certa concepção de fenômeno psicológico pautada no modelo médico-assistencial de cunho liberal e privado. Trata-se de um modelo clínico que se estabeleceu rapidamente na formação do psicólogo e na representação social desta ciência. Neste caso, a Psicologia presente na formação de professores e nas escolas acabou por se constituir também sob a



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

égide do modelo psicologizante⁴⁶⁰ (cf. BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006; ALMEIDA et. al., 2012).

A psicologização das questões educacionais acontece, segundo Bock (2003, p. 22), devido a uma concepção naturalizada e universalizante do ser humano, na qual pouco se faz “referência ao cotidiano vivido pelas pessoas, à cultura e aos valores sociais, às formas de produção de sobrevivência e às relações sociais”, trazendo como resultado uma “Psicologia de costas para a realidade social” (p. 23).

Para Costa (2000):

A questão é mostrar como certas crenças criam sujeitos à imagem e semelhança de seus princípios, injunções ou formas de vida. E quando tais crenças são chamadas científicas, os praticantes ou crentes dificilmente podem aceitar a ideia de que o móvel de suas leituras dos fatos são pressupostos ético-políticos e não evidências compulsórias, determinadas pela ‘verdadeira natureza das coisas e eventos do mundo’ (COSTA, 2000, p. 11-12).

A partir destas questões, Costa (2000) e Bock (2003) enfatizam que é preciso fazer a crítica a tais crenças. Através de uma concepção de que o fenômeno psicológico é construído sócio-historicamente, é possível compreender as relações sociais e as formas de produção da vida como fatores responsáveis pela constituição do mundo psicológico, sem isolá-lo no interior do indivíduo. Com estas questões, adentramos no segundo momento da história da Psicologia no Brasil, caracterizado por uma Psicologia que se reconhece como campo de conhecimento voltado para um compromisso social.

Atualmente, a ideia de a Psicologia ser uma ciência neutra é bastante questionada, pois se considera que não há neutralidade em suas pesquisas, como ressaltam Massimi, Campos e Brozek (1996): “a ideia de que a atividade de produção do conhecimento científico é um empreendimento social fortemente

⁴⁶⁰ “Psicologizar” é reduzir fenômenos sociais, políticos, culturais, econômicos a questões psicológicas e individuais (BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

influenciado pelas ideologias e forças sócio-políticas que o tornam possível fica cada vez mais presente” (p. 46). Bock (2003) ressalta ainda a relevância de questionarmos as implicações sociais das diferentes concepções de fenômeno psicológico:

A diferença está em que as concepções naturalizantes nos afastam do mundo social e acobertam a construção social do psiquismo, tornando-se ideológicas. [...]. A Psicologia tem construído ideias que precisam ser superadas, como, por exemplo: crianças não aprendem na escola porque não se esforçam ou porque têm pais que bebem e mães ausentes [...]. É preciso trabalhar criticamente e inverter essas explicações. É preciso compreender as relações sociais e as formas de produção da vida como fatores responsáveis pela produção do mundo psicológico. [...]. A mudança nessa concepção permitirá a superação da ideologia presente na Psicologia e consolidará um novo compromisso dos psicólogos e da Psicologia com a sociedade, um compromisso de trabalho pela melhoria da qualidade de vida (p. 27-28).

As transformações da Psicologia como ciência e profissão buscam reverter o psicologismo que impregna as concepções e práticas ligadas a esta área de conhecimento, tornando urgente, igualmente, uma ressignificação dos saberes psicológicos presentes na formação de professores. A disciplina Psicologia da Educação, neste sentido, merece atenção especial.

A Psicologia vem se repensando enquanto ciência, especialmente através de uma crítica ao modo como historicamente se relacionou com a sociedade. Acompanhando este movimento, percebemos que a relação entre Psicologia e Educação também está se modificando. Nesta relação, é preciso compreender que tanto a Psicologia quanto a Educação são constituídas por um contexto histórico, cultural, político e econômico, englobando várias áreas de estudo, com abordagens e perspectivas teóricas múltiplas. Uma dessas áreas que se constitui na interface desses dois grandes campos de conhecimento é a Psicologia da Educação.

Considerada uma subárea da Psicologia (cf. ANTUNES, 2007; SAISI, 2003;



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

RAMOS e CASTANHO, 2007), a Psicologia da Educação também pode ser encontrada com outros nomes: Psicologia Educacional, Psicologia e Educação etc. Saisi (2003) analisou planos de ensino de Psicologia da Educação do curso de Pedagogia da PUC/SP no período de 1972 a 1990. Para a autora, “planos de ensino são projetos que sintetizam crenças a respeito da realidade a qual se destina, bem como expectativas e valores pelos quais seus autores objetivam modificá-la” (p. 76).

Saisi (2003) relata que, na década de 1970, as abordagens sobre aprendizagem estavam centradas em técnicas de elaboração de planejamento com ênfase comportamental: visavam “planejar e modificar o comportamento de seu aluno” (p. 80). Os principais autores eram Skinner, Bloom e Gagné. Em oposição ao tecnicismo, alguns programas traziam abordagens cognitivas de Bruner e Ausubel, e a abordagem humanista de Rogers. Em relação ao desenvolvimento, encontramos predominantemente o cognitivismo de Piaget e, de modo reduzido, a psicanálise. Saisi (2003) ressalta uma relação estreita entre o tecnicismo e a teoria de Piaget, argumentando com Ghiraldelli (*apud* SAISI 2003) que “ambos se fundamentavam na ideologia liberal que sustentava o caráter tecno-neutro da educação” (p. 82), tão pertinentes ao período da ditadura militar.

Ao longo dos anos 80, Saisi (2003) observa algumas teorias sendo abandonadas e outras sendo acrescentadas. Tais entradas e saídas estariam relacionadas às mudanças no modo de conceber o aluno e a relação teoria e prática. Em relação às teorias da aprendizagem, observamos a saída de Bloom, Gagné, Bruner e Ausubel. Carl Rogers sai dos planos de ensino de forma gradual; permanecem Skinner e, nas reflexões sobre desenvolvimento, Piaget. Vale ressaltar que a década de 1980, no Brasil, é marcada por intensa movimentação social, caracterizada pelo processo de abertura política após 20 anos de ditadura militar. Este contexto histórico-social traz seus reflexos para a Educação e a Psicologia, de um modo geral, e para a Psicologia da Educação mais especificamente, quando se



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

passa “a priorizar a formação de uma atitude crítica em relação às próprias teorias constitutivas da disciplina” (p. 82). O behaviorismo de Skinner e o cognitivismo de Piaget, ao mesmo tempo em que permanecem na disciplina, passam a ser alvo de críticas.

No final da década de 1980, Saisi (2003) ressalta a expansão da psicanálise e também desta sob o foco de autores marxistas e culturalistas (Escola de Frankfurt), e muitas outras transformações:

Acolheu-se a Psicologia sócio-histórica; assistiu-se a uma busca da interdisciplinaridade, com a inserção de conteúdos das áreas da sociologia, antropologia, filosofia e Psicologia social à disciplina; privilegiou-se, enfim, uma nova proposta cujo teor consistia em questionar as teorias psicológicas vigentes, reconceituar o fenômeno psicológico e, decorrente disso, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, contextualizando-os e inserindo-os à realidade brasileira. Essa reordenação da disciplina deu-se sob o impacto de uma nova concepção de homem, pela qual era enfatizada a dimensão social e histórica, reiteradamente explicitada nos objetivos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento e nas teorias absorvidas pela disciplina, as quais encampavam essa concepção (SAISI, 2003, p. 83).

Em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, observa-se ainda a presença de Skinner e de Piaget, mas há um movimento crescente da abordagem sócio-histórica, com os autores Vygotsky, Lúria, Leontiev e Bakhtin. Cabe ressaltar que, atualmente temos também a presença de outros autores e linhas teóricas de abordagem sócio-histórica, como Foucault, Deleuze e Guattari, Walter Benjamin, dentre outros.

As mudanças observadas nos planos de ensino do curso de Pedagogia da PUC/SP caminharam juntamente com um movimento maior de transformação da Psicologia como ciência e do contexto político-educacional brasileiro. A nova direção exigida para a Psicologia da Educação traz como principais críticas: o ensino de teorias descontextualizadas da realidade brasileira e das escolas; a falta



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

de atualização dos enfoques teóricos e metodológicos; uma abordagem centrada no indivíduo com uma concepção psicologizada de homem abstrato; a necessidade de elaboração de concepções de aprendizagem e desenvolvimento social e historicamente engendrados; e a crítica à ultrapassada ideia de Psicologia como fundamento da educação, que acaba por sustentar a dicotomia entre teoria e prática, além de reificar a equivocada ideia de que a Psicologia traz um conhecimento pronto sobre o homem (cf. LAROCCA, 2002; SAISI, 2003; BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006; ALMEIDA et. al., 2012).

Segundo Larocca (2002),

Vista como unidade dialética de ação e reflexão, a Psicologia da educação ultrapassa a noção de fundamento teórico na formação de professores, pois se ampliam suas possibilidades de melhor intervir na Educação, já que se traduzirá, sobretudo como atividade concreta e inteligente do professor, permitindo-lhe e impulsionando a interlocução entre teorias e práticas e não a mera execução de propostas pensadas fora de seu contexto pelos especialistas (p. 34).

Almeida et. al. (2012) compartilham desta questão, afirmando que, ao olharmos a Psicologia da Educação a partir de uma perspectiva crítica, “ultrapassaremos a noção de fundamento teórico nos cursos de formação e deixaremos de vê-la como conhecimento pronto ou como conhecimento a ser dado pelo formador” (p. 5). As autoras ressaltam ainda que “estamos ensinando uma Psicologia abstrata, fragmentada e superficial, além de não ter pontos de contato com a realidade” (p. 11).

Ramos e Castanho (2007) destacam que a Psicologia sócio-histórica trouxe contribuições substanciais para a formação do educador e afirmam que “responde às expectativas de desenvolvimento de uma Psicologia crítica e capaz de superar leituras fragmentadas dos processos psicológicos e educacionais” (p. 02). Isso significa construir uma nova forma de conceber o homem que coloca o foco nos



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

processos e não no produto, trazendo mudanças significativas para o educador. Saisi (2003) destaca os efeitos da nova abordagem para o desenvolvimento e a aprendizagem:

Essa postura, ao ressaltar a dimensão social e histórica do homem, coloca os fundamentos sociais dos processos psicológicos [...] e repercute na concepção de aprendizagem e de desenvolvimento [...]. Da mesma forma, [...] resulta em uma nova prática pedagógica. Muda o papel do professor e seu modo de lidar com a situação ensino-aprendizagem. O comportamento e as dificuldades do aluno passam a ser entendidos no conjunto dos fatores que compõem sua existência. A atuação do professor, nessa perspectiva, deverá voltar-se para as condições em que se realizam as atividades pedagógicas [...]. A resposta do educador não está pronta *a priori*, segundo uma teoria, mas deve ser elaborada, buscada continuamente (p. 86).

Castro (1998), em análise dos estudos sobre infância e adolescência, aponta um automatismo por parte dos educadores no modo de lidar com seus alunos, rotulando os comportamentos como “normal ou anormal”, “desejável ou indesejável”, e promovendo uma infância e adolescência “roteirizadas dentro de uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades” (p. 33). Trata-se de uma “imaginação desenvolvimentista” pautada num raciocínio pragmático do “‘já conseguiu’ ou do ‘ainda não consegue’” (p. 33). Desta forma, toda riqueza, variabilidade e imprevisibilidade da vida humana são reduzidas a “trajetórias demarcadas de antemão que servem de ‘guias’ e critérios para as práticas de intervenção” (CASTRO, 1998, p. 33).

Afastando-se da visão normativa da infância e da noção de desenvolvimento como “concepção sequencial, ordenada e fásica da trajetória de vida, onde a infância ocupa o ponto de partida” (CASTRO, 2001, p. 19), Castro (2001) propõe uma compreensão da vida humana para “além da razão desenvolvimentista e normativa” (p. 21). Destaca ainda que conceber a vida a partir de padrões de norma e desvio está tão arraigado em nossas subjetividades que propor algo que não esteja baseado no modelo normativo gera desconfiança, como ela relata, a



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

partir de sua própria experiência como professora de Psicologia do Desenvolvimento em cursos de graduação:

A experiência da normatividade repercutiu de forma tão profunda na determinação de uma concepção de infância, que se afastar deste paradigma implica, no mínimo, a desconfiança dos alunos que [...] questionam a legitimidade de outras compreensões [...]. Pretendo argumentar que compreensões alternativas não são ‘filistinas’, pelo contrário, procuram dar conta de questões contemporâneas que a Psicologia da infância baseada na lógica desenvolvimentista não consegue enfrentar (CASTRO, 2001, p. 21).

Souza (2005) ressalta que é preciso destituir a Psicologia do Desenvolvimento de seu lugar de neutralidade para compreendê-la como uma instituição social que possui caráter político-ideológico, pois a Psicologia do desenvolvimento “está irremediavelmente marcada pela sociedade em que se insere e reflete todas as suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas práticas” (p. 41). Na mesma linha de raciocínio, Catharino (2001) ressalta que é preciso abrirmos espaço para “relocarmos a dimensão relacional – portanto psicológica – em termos políticos e não mais referida a uma esfera da abstração – marca que habitualmente acompanha as formulações ‘psi’” (p. 47).

Trata-se, pois, de pensarmos as relações pedagógicas pautadas no compromisso social, envolvido por três instâncias: “aquele que se compromete” (a Psicologia, a Educação, a formação de professores); “aquele com quem se compromete” (as classes populares, os grupos minoritários discriminados, etc.); “e aquilo com que se compromete” (a construção de uma sociedade com menos desigualdade social e mais inclusiva) (ANTUNES, 2003, p. 12).

Afirma-se, pois, uma Psicologia e uma ação pedagógica comprometidas com a sociedade e com a educação inclusiva, englobando nesta não apenas “alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens” (ANTUNES, 2007, p. 13). Para isso, a Psicologia precisa “rever seus



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

enfoques, suas ênfases teóricas e metodológicas” (ALMEIDA et. al., 2012, p. 12) e constituir-se “como meio e não como fim no contexto da atuação dos professores, pois é na Educação que encontraremos a responsabilidade humana e social da Psicologia” (LAROCCA, 2002, p. 34). A relação que se estabelece entre a Psicologia e a Educação deve, portanto, compreender e enfatizar um sujeito concreto, constituído num tempo e num espaço específicos.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; et. al. **Em busca de um ensino de Psicologia significativo para futuros professores.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/patriciacristinaalmenta.rtf>. Acesso em: janeiro de 2012.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil.** Leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: UniMarco/EDUC, 2001.
- _____. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas.** In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.** São João del Rey: UFSJ/ABRAPEE, 2007.
- BERGAMO, Regiane Banzatto; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da educação na formação docente.** **UNirevista**, vol. 1, nº 2, p. 01-15, abril 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da educação.** In: TANAMACHI, Marilene Proença; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-34.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **Psicologia e compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-28.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura.** In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- _____. **Uma teoria da infância na contemporaneidade.** In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org). **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: NAU, 1998. p. 23-54.
- CATHARINO, Tânia. **Psicologia na Educação: contribuições da análise institucional.**



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

- In: MACIEL, Ira Maria (Org). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 35-54.
- COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: BAPTISTA, Luis Antônio dos S. **A fábrica de interiores**. A formação psi em questão. Niterói: EdUFF, 2000. p. 11-12.
- FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social, mercado**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004.
- LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 31-46.
- MASSIMI, Marina; CAMPOS, Regina Helena de Freitas e BROZEK, Josef. Historiografia da Psicologia. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino**. São Paulo: EDUC/ANPEPP, 1996. p. 29-56.
- RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica à Psicologia escolar e educacional: um estudo de publicações da ANPEd e da ANPEPP (2000-2005). In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São João del Rey: UFSJ/ABRAPEE, 2007.
- SAISI, Neide Barbosa. A Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 17, p. 75-93, 2003.
- SOUZA, Solange Jobim e. Resignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 39-56.
- YAMAMOTO, Oswaldo H. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37-54.