

---

# Educação e psicologia escolar: discussões necessárias<sup>1</sup>

---

**Claudia Gomes**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia – PUCCAMP  
claudiagomes.psi@bol.com.br

**Vera Lucia Trevisan Souza**

Profa. Dra. Orientadora do Programa de Pós-graduação – PUCCAMP  
vera.trevisan@uol.com.br

O discurso que enfatiza a “prática educativa” em nossas escolas é focado nas seguintes vertentes: desenvolvimento, intelecto, psíquico, emocional, cidadania, identidade, diversidade, diferença. No entanto, verifica-se que ao serem, cotidianamente, acompanhadas em nossas escolas, tais vertentes se traduzem em práticas vazias e confusas e contrapostas aos reais objetivos educacionais. A efetivação, de um processo escolar de qualidade deve priorizar o desenvolvimento, de novas atitudes e formas de interação na escola, buscando mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino-aprendizagem com novas dinâmicas de construção de conhecimento. Percebe-se atualmente, em nossas escolas, que a instrução conteudista dos materiais educativos, priva e exclui a necessidade dialógica entre profissionais e alunos. A ação educacional é remetida, dessa forma, a um procedimento instrucional, que exclui a aniquila possibilidade de relações dialógicas, situadas social e historicamente por seus protagonistas. Recuperar a grandeza do ato de educar na ilimitada caminhada do complexo progresso individual e social dos alunos é o desafio central para toda e qualquer proposta de qualificação educacional. É nesta visão mais complexa e, portanto, integracionista de consideração do desenvolvimento humano, que as diversas e racionalizadas representações sociais acerca do processo de inclusão tem a possibilidade de serem (des)construídas, com o resguardo da possibilidade de novas significações ao processo de desenvolvimento desses alunos como sujeitos singulares, sociais e históricos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento escolar. Educação. Psicologia escolar.

# 1 Introdução

Como se sabe várias são as legislações que visualizam qualificar a educação, entretanto, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, diversas formalizações (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), impulsionam e respaldam, legalmente, tais ações, maior a discrepância entre o que é visado legalmente e os desafios e carências vivenciadas em nossas escolas.

Mesmo a Educação podendo se fixar como um meio eficaz de propagar e difundir novas concepções, nem sempre tem se apresentado, como um exemplo de permeabilidade. Por meio da história das práticas educacionais, se constata, que durante muito tempo, essa mesma Educação, esteve calcada em modelos e posturas *apriorísticas* que refletem e reproduzem as ideologias da elite dominante (MURTA, 2004).

A formação direcionada pela Educação em nossas escolas é, cada vez mais, constituída por dispositivos que produzem e disciplinam a ordem pedagógica, por meio da punição e da recompensa, com regras posicionando o alunado conforme a lógica do funcionamento social dominante (BARROS, 2000; GALLO, 1999).

Esse posicionamento da educação em consonância com os interesses da classe dominante aponta a delimitação instrumental do processo de ensino-aprendizagem (BARROS, 2000). A criação de espaços escolares limitados a ambientes fragmentados, a cada dia, se transformam em um foco de enrijecimento, seleção, estigmatização, normatização dos procedimentos educacionais, e, fundamentalmente e de massificação do desenvolvimento humano (GONZALEZ REY, 2001).

Em relação à massificação do desenvolvimento, a Psicologia, em sua vertente Educacional, tem muito se contrapor. Como se sabe a aproximação da Psicologia à Educação

ocorreu por meio da instrumentalização e pela adoção de medidas das diferenças individuais, impulsionada mais por codificações numéricas estatísticas, do que, de fato, pelo desenvolvimento educacional/escolar dos alunos considerados (BOCK, 2005). No entanto, o redirecionamento de uma Psicologia Escolar estanque, normativa, categórica e classificatória, aumenta ainda mais a distância das lacunas, das barreiras e dos focos dicotomizantes existentes na educação.

Assim, a Psicologia, mais especificamente a Escolar, deve ser redirecionada para o processo de desenvolvimento educacional, com ênfase em uma posição construtora e, em constante movimento, levando em consideração as estruturas internas do próprio sujeito e a produção ligada a fatores externos. Considerar os alunos como ativos, participativos e construtores de suas próprias relações sociais, é focalizá-lo em uma nova vertente, a de atuação, não mais de repressão, normatização ou exclusão do grupo dominante (GOMES, 2005).

Em relação à ação educacional desenvolvida em nossas escolas, prioritariamente, com a distinção e separação de “uns e de outros”, é urgente a necessidade da Psicologia Escolar explorar questões complexas e imprescindíveis para a reconstrução da Educação e de todo processo educativo.

É com o intuito da reconstrução social, que a Educação, assume uma de suas práticas mais efetivas, não ao manter acriticamente a sociedade existente, mas fundamentalmente, por poder direcionar o desenvolvimento do sistema social atual por meio de reflexões questionadoras e críticas. (GARCIA, 1994).

Ainda de acordo com o autor, a Educação pode se tornar um dos mecanismos de maior abrangência no desenvolvimento de ações mais solidárias e igualitárias, até então desconsideradas, socialmente, pois continuam embasadas em

conceitos e ações excludentes que resultam em modelos educacionais competitivos e predatórios.

Os discursos objetivos e legais referentes à Educação são transparentes quanto ao caráter formativo atribuído a “prática educativa”. Fazem parte desse discurso formalizador as seguintes concepções: desenvolvimento, intelecto, psíquico, emocional, cidadania, identidade, diversidade e diferença. No entanto, ao serem cotidianamente acompanhadas em nossas escolas, tais concepções revelam-se práticas vazias e confusas, que não apenas contrapõem-se aos objetivos, como refletem sua face mais cruel, seja pelos altos índices de evasão escolar, repetência, indisciplinas e conseqüentemente, de exclusões (GOMES, 2005).

Dessa forma, torna-se latente a necessidade de mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares, por meio da busca da reconstrução da Educação e do processo educativo, não como foco exclusivista, mas sim como trajeto de inclusão e mudança do macro sistema social. Nessas condições, para transpor tais barreiras é de fundamental importância a atuação dos profissionais da educação.

São os professores que, essencialmente, possuem a árdua tarefa de conciliar, mesmo com todas as carências existentes no sistema educacional brasileiro, suas atividades, para atender, satisfatoriamente, a todos os seus alunos. Nesse processo, os docentes não devem limitar-se apenas a oferecer uma assistência legal, como descrita pela Carta Magna da Educação (BRASIL, 1996), mas devem dar um acompanhamento que respalde e redirecione sua prática profissional na tão esperada e necessária “[...]implementação de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos” (MANTOAN, 1998, p.23).

A esperada escola de qualidade para todos incide em posicionamentos políticos, institucionais e pessoais mais democráticos. A educação

de qualidade para todos exige dos professores atitudes e posicionamentos, que partem, fundamentalmente, da atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras (MANTOAN, s/d).

Ante os problemas atuais vivenciados pela Educação, é de extrema necessidade que se façam pesquisas que venham contribuir com o seu redirecionamento no País, não apenas delimitando a problemática ao foco de alguns profissionais, mas tornando-a um dos problemas sociais prioritários.

É nesse direcionamento, que, especificamente, a Psicologia em sua vertente Escolar tem um de seus principais desafios. Cabe a Psicologia Escolar assumir por próprios caminhos, e com o distanciamento das práticas extremamente técnicas e estáticas, a construção de um modelo que contribua, significativamente, para a consolidação de uma sociedade educativa e para a transformação social que envolve as instituições, as famílias, as escolas e comunidades (NOVAES, 2001). Para tanto, se fazem presente nesse processo algumas carências e muitos desafios.

**Carências da prática profissional:** É neste eixo, que duas questões centrais são relevantes, a profissionalização tecnicista limitada a instrução e transmissão do conhecimento escolar e a degradação do trabalho docente que se torna conseqüência direta dos fatores apresentados anteriormente.

Ao abordar-se a categoria Profissionalização Tecnicista, são apresentadas características instrumentais utilizadas ainda pelos professores no processo educacional de seus alunos. Esta categoria se relaciona diretamente a da Fragmentação da Formação Docente, e que, conseqüentemente, vem acarretar, cada vez mais, a Atuação Limitada a Instrução do Conteúdo, fator determinante na dicotomia do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de nossos alunos.

A compreensão meramente “instrumentalizadora”, como passou a ser considerada a Educação, com a concepção de processos fixos e invariáveis, com um conhecimento estático e acabado, se contrapõe, ativamente, ao direcionamento para a formação e desenvolvimento global de seus educandos (GALLO, 1999).

A característica instrumentalizadora da educação é mediada pela compartimentalização do conhecimento que, ao mesmo tempo em que garante o desenvolvimento e avanço do conhecimento, propicia também a fragmentação e isolamento dos saberes em seus múltiplos aspectos.

Os professores ante o papel limitador de cada vez mais transmitir os conhecimentos (GALLO, 1996), parecem desconsiderar qualquer fato externo, como impulsionador do processo de aprendizagem. Apesar do avanço teórico das propostas inovadoras em relação aos projetos educacionais, com a consideração de distintos modelos de atuação profissional (MOREIRA, 1999), as configurações básicas do sistema de formação e profissionalização dos professores ainda enfatizam um modelo tradicional de considerar a organização dos alunos em sala de aula, focados ainda muito mais na reprodução do que na construção do conhecimento.

Em relação a função da escola em nossos dias, é inevitável fazer as seguintes perguntas: seria a de instruir e transmitir os conhecimentos, ou de formar integralmente o aluno? (GALLO, 1996). Ante a compartimentalização do saber e do exercício de poder da escola sustentados e intensificados pelo aparelho burocrático escolar, com a aplicação de fiéis instrumentos de reprodução do conhecimento (programas massificadores; livros-textos; diários de classe), resulta em um ensino fragmentado, descontextualizado, delimitado a multiplicidade articulada, e por fim, focado

em um cenário irreal, em que cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais.

Tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a formação social pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão de liberdade, da autenticidade e da responsabilidade, não devem ser desconsiderados na formação global de todo e qualquer aluno em nossas escolas (GALLO, 1996), entretanto, são cada vez mais inexistentes nas escolas brasileiras, o que geram discussões quanto aos desafios da prática profissional dos educadores.

**Desafios da Prática Profissional:** Quanto ao eixo que trata do desafio central de profissionais da educação: a implementação, de uma escola de qualidade, o núcleo que reflete a necessidade de uma atuação histórica/social, visualizada como uma prática de regulação social, deve ser considerado como central na compreensão de novas práticas e ações educacionais. Na busca de uma integração entre os saberes, nos dias de hoje, tão articulados e demarcados, um dos meios mais eficazes é o processo de interdisciplinaridade “[...] com a consciência da necessidade de um interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”, que rompa as barreiras disciplinares, hoje tão refletidas em nosso ensino, que distanciam cada vez mais os alunos de suas realidades, desconsiderando-os como sujeitos ativos e construtores de seus conhecimentos (GALLO, 1999).

Entretanto, reconsiderar a Psicologia Escolar e enquadrá-la neste enfoque de atuação, é abarcar diversos questionamentos quanto à prática profissional apresentada até então. É retomarmos a “[...]interdisciplinaridade e a compreensão dialética dos fenômenos histórico-culturais, sob novos prismas, a relação entre Psicologia e Educação” (ALMEIDA, 1999, p. 77).

Diante de tantas carências existentes na Educação, um dos pontos extremamente necessá-

rios é a compreensão do rompimento de formas tradicionais de análise dos fenômenos, ressaltando que o estudo de aspectos isolados da vida não é coerente, uma vez que o sujeito, deve, necessariamente, ser considerado em sua totalidade, com a devida articulação dos aspectos internos e externos com a sociedade em que vive, realçando assim a historicidade das relações humanas (VYGOSTKY, 2001).

A redefinição proposta é fundamental, diante de um sistema educacional há muito caracterizado apenas como “[...]aparelho reprodutor das ideologias da elite dominante, pois somente assim poderia, efetivamente, vir a transformar-se em um local catalisador essencial de transformações sociais” (MURTA, 2004, p.2).

Redefinir a educação em princípios e concepções que objetivem a formação e transformação individual e social dos sujeitos envolvidos, é considerar “[...]que a educação e a formação implicam, primordialmente, na desconstrução e reforma do sujeito que se refaz, refazendo suas próprias idéias e retificando seus conceitos [...]” (BACHELARD, citado por BARBOSA; BULCÃO, 2004, p.57), ou seja, é contrapor-se, ativamente, a todas as posturas apriorísticas que a educação e a escola têm enraizadas ao longo dos tempos.

Entretanto, a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, é um dos processos mais efetivos de superar um processo histórico de abstração, massificação e reprodução do conhecimento, que culmina com a total desarticulação do saber que nossos alunos tem o desprazer de vivenciar (GALLO, 1996).

Inovar, metodologicamente, é trazer para o universo acadêmico outros saberes contextualizados da realidade do aluno, que articulados aos anteriores criam os efetivos processos de aprendizagem, na medida que tanto quanto os conteúdos oficiais, esses saberes oferecem novos caminhos

que interferirão nas redes de saberes, indistintamente, de cada aluno, sempre de modo singular e particular, mas, com certeza, modificando cada uma dessas redes (OLIVEIRA, 2000).

Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos, se for considerado um conjunto de circunstâncias, que dependem e envolvem a história de vida de cada aluno em suas interações, suas formações e necessidades, sua realidade específica, e a relação constante entre as experiências e saberes anteriores de todos elementos de sua vida cotidiana (OLIVEIRA, 2000), e, especificamente, educacional.

Para impulsionar a mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares é necessário buscar a construção da Educação, e do processo educativo, não como foco exclusivista, mas sim, como trajeto de inclusão e mudança do macrosistema social. A escola, como um grande sistema, que acopla outros microsistemas como agentes da educação, tais como alunos, pais, comunidade, são alavancados para uma nova posição – a de “sujeitos” – como indivíduos participantes e construtores contínuos de suas relações individuais e sociais.

É essa prática reflexiva que virá a impulsionar uma Prática Reguladora Social, refletida não apenas na qualificação da Educação, mas ainda para a transformação social. A necessidade do desenvolvimento de uma política educacional, que, realmente, oficialize uma ação educativa embasada nas construções de singularidades, deve levar em consideração não só o reconhecimento das diferenças, mas, explorar, avaliar e questionar o processo de construção da identidade, reconhecendo e focando, constantemente, a “[...]diferença da multiplicidade” de todos os agentes humanos envolvidos (SILVA, 2000; SILVA, 2001).

Desvincular-se da política educacional, com seus inúmeros planos e projetos, formados por

diagnósticos, a priori, realizados, com objetivos e metas pré-estabelecidas, com mecanismos de atuação (LARROSA, 1998), considerando assim seus alunos em posição não de construtores ativos, é resgatar a construção do aluno, a redimensionar sua história de vida, seus valores, suas aspirações e significações contra suas próprias construções de aprendizagem. Romper a prevalência da restrição do processo educativo à formação para o trabalho, para enfatizar a inserção social, não desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado para relações sociais menos excludentes (ARROYO, 1998).

Este momento é propício para recuperarmos nossas concepções históricas de formação dos educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e outra escola, com base em um projeto histórico social emancipador (OLIVEIRA, 2000).

Essa emancipação deve se contrapor aos espaços escolares limitados aos processos de ensino e aprendizagem, com ambientes fragmentados que a cada dia transformam-se em um foco de enriquecimento, seleção, estigmatização, normalização dos procedimentos educacionais, e, fundamentalmente, de massificação do desenvolvimento humano. Para isso, torna-se necessário o impulsionamento da Psicologia Escolar para explorar questões complexas e imprescindíveis à Educação e à todo processo educativo.

Assumir uma educação contextualizada, em sua complexidade, é redirecioná-la a contrapor-se a uma “[...] realidade de tópico vazio, quando não encobridora de uma realidade não aceita e, não obstante, imposta em toda explicitação de projetos educativos” (LARA FERRE, 2001, p.128).

Para tanto, o que pode assegurar, nas pesquisas em Educação e Psicologia na escola ou

fora dela, minimamente, é uma tomada de posição política em relação aos problemas sociais que nos afligem, “[...] uma atuação profissional sustentada por teorias psicológicas cuja visão contemple o homem em suas múltiplas determinações e relações histórico-sociais” (ALMEIDA, 1999, p. 86).

Torna-se claramente evidenciado que, ante as carências expostas, a Psicologia Escolar é uma das peças chave na reconstrução da Educação. Ante um sistema educacional repleto de problemas e dificuldades, vivenciado, especificamente, pela maioria dos professores brasileiros, o psicólogo escolar poderia desempenhar um importante papel (GUZZO, 2001). Entretanto, depende de uma formação “[...] não psicologizante, dos problemas educacionais, como se as análises psicológicas pudessem vir a substituir as análises de caráter social” (ALMEIDA, 1999, p.82), mas fundadas em ações de compromisso, fundamentalmente, social com a cidadania (NOVAES, 2001).

No entanto, mesmo ante tantos impasses, o processo de qualificação escolar é uma necessidade e uma possibilidade, que apenas tornará realidade quando a escola e todos os seus profissionais, efetivamente, assumirem a mudança e transformação para o futuro, buscando preencher o abismo educacional há muito calcado, e de fato objetivando a “[...]implementação de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos” (MANTOAN, 1998).

## Considerações finais

A crise educacional que, atualmente, atinge as escolas e tem desestabilizado e rompido as ações educacionais, já há muito tempo desenvolvidas, deve ser assumida como, propícia para a consolidação de novas práticas reflexivas, no

direcionamento e na busca de novas certezas e posturas, de novas ações que sejam compatíveis não só com os tão divulgados aspectos legais e jurídicos que respaldam a ação educacional, mas também com a transformação e qualificação das escolas (SESTARIO et al., 2002).

Direcionar nossas instituições escolares ao encontro dos fatos complexos que as regulamentações orgulhosamente asseguram (BRASIL - ECA, 1990; BRASIL, 1996), é construir uma nova vertente de atuação, não apenas determinada, mas determinante, na busca e compreensão dos discursos, significados, aspirações, idealizações tão singulares dos agentes humanos envolvidos, especificamente, dos professores, se contrapondo, ativamente, às fragmentações existentes, sejam elas: indivíduo/sociedade, afeto/cognição, desenvolvimento/aprendizagem, entre outros (GONZALEZ REY, 2001; 2003).

Para tanto, se torna essencial que todos os profissionais da educação – educadores e psicólogos escolares – se conscientizem desses processos seletivos e adquiram consciência crítica, que lhes permitam acolher, discutir e compreender outros saberes. E assim, embasados em uma postura crítica, impulsionem o questionamento das práticas escolares, no mesmo passo do avanço nas produções de análises sobre o poder, ideologia e suas correspondentes ações educacionais (ARROYO, 1998).

### **Education and School psychology: necessary debates!**

The speech that emphasizes the “educational practice” in our schools is focused on aspects such as development, intellect, mental, emotional, citizenship, identity, diversity, difference. However, when observed daily in our schools, these aspects are comprehended as empty and confused practices opposed to actual educa-

tional goals. The application of a school process of quality should indicate the priority of the development of new attitudes and ways of interaction in school, seeking for changes in personal and social relationships and in the means of accomplishing the teaching and learning process with new dynamics of knowledge construction. It is perceived in our schools today that the orientation of educational materials blocks and excludes the need for dialogue between professionals and students. Thus, the educational activity is referred to an instructional procedure, which excludes and exterminates the possibility of dialogical relations, social and historically situated by their protagonists. Recovering the greatness of the act of educating in the unlimited pathway of the complex individual and social progress of the students is the central challenge for any educational qualification proposition. And from this more complex point of view, and therefore, understanding the integration of human development that the different and rationalized social representations about the inclusion process can be (de)constructed, saving the possibility of new significations to the process of these students development as unique, social and historical beings.

**Key words:** Education. School development. School psychology.

### **Nota**

- 1 Discussões parciais que fazem parte da tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Agradeço o apoio financeiro oferecido pelo CNPq para a realização do estudo.

### **Referências**

- ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: R. S. L. Guzzo (org). *Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea, 1999.
- ARROYO, M. G. *Experiências de inovação educativa: currículo na prática da escola*. Porto Alegre/RS, 1998.

- BARBOSA, E., BULCÃO, M. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARROS, M. E. B. Procurando outros paradigmas para a educação, *Educação e Sociedade*, v. 21, n.72, agosto, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- BRASIL *Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 8.069/90)* – Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip](http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip), 1996.
- GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. Departamento de Educação. Universidade Estadual de Campinas / FE / UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: N. Alves, & R. Garcia Leite (org). *O Sentido da Escola*, Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (pp 17 – 43).
- GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. Em Z. Brandão (org). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, p. 58-66, 1994.
- GOMES, C. Necessidades educacionais especiais: concordância de professores quanto à inclusão escolar. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 14, n.79, p. 23-31, 2005.
- GONZALEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade. Em *Psicologia da Educação*, n 13, p 9-15, 2º sem, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, p.188, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.
- GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. Em: Wechsler, S. M. (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, p.75-91, 2001.
- LARA FERRE, P.N. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. Em Larrosa J. e Skilar, Carlos (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p.195, 214, 2001.
- LARROSA J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Em Larrosa J. e Perez de Lara, N. (orgs). *Imagens do Outro*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 67-86, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para todos. Em *Pátio Revista Pedagógica*, ano 2, n.5, p.48-51, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Todas as crianças são bem-vindas a Escola*. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/FE/UNICAMP (s/d).
- MOREIRA, A.F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. Em: A. F. B. M. (org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus, p.58-72, 1999.
- MURTA, A. M. G. *Contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar – Tese não publicada (Mestrado em Educação. PUC: São Paulo, 2004.*
- NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. Em: S. M. Wechsler (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2001 (pp. 61-71).
- \_\_\_\_\_. *Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar*. Em: S. M. Wechsler, (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2001a (pp. 127-135).
- OLIVEIRA, I. B. *A produção cotidiana de alternativas curriculares*. Palestra proferida na mesa redonda “Propostas curriculares e cotidiano escolar. Universidade Estadual do Rio de Janeiro . RJ / UERJ, no dia 1º de junho de 2000.
- SESTARIO, A. C.; PEREZ, E. C. M. F.; PROENÇA, E. C. S.; FÁVERO, E. A. G.; CORTZ, L.; PANTOJA, L. M. P., MANTOAN, M. T. E.; LOWENTHAL, R. *A cartilha: acesso de pessoas com deficiência as classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Estado de São Paulo, 2002.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. S. (org). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (pp. 73-102).
- \_\_\_\_\_. *Teorias do currículo: o que é isto?*. Em: T. T. S. (org). *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2001. (pp. 43 – 58).
- VYGOSTKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.