

A UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA NA SAÚDE, NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Karine Schwaab Brustolin*
Camila Susana Faler**
Fernanda da Cruz Bertan***
Francine Cristine Garghetti****
Sayonara de Fátima Teston*****
Michele Gaboardi Lucas*****
Rafaela Pederiva*****

Resumo

Com o presente artigo objetivou-se contextualizar a universidade e a interdisciplinaridade, cujos temas se transversalizam com psicologia no campo da saúde, na área escolar e no trabalho. Considera-se necessário trazer em cena esta discussão, pois é por meio dos processos de construção do conhecimento que esses temas fortalecem a formação humanística, ética e técnica. Para tal objetivo, realizou-se uma revisão narrativa bibliográfica. Contudo, corrobora-se como crucial o papel das universidades e a relevância da área da Psicologia, em que ambos os espaços de formação e práticas têm estimulado o debate interdisciplinar, como medida para o enfrentamento dos problemas sociais de sujeitos e grupos.

Palavras-chave: Universidade. Psicologia da saúde. Psicologia escolar. Psicologia do trabalho. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares condicionantes para a construção do conhecimento no espaço universitário, sendo indispensável

* Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Especialista em Gestão de pessoas; karine.brustolin@unoesc.edu.br

** Doutora e pós-doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; camilafaler@yahoo.com.br

*** Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; fernanda.bertan@unoesc.edu.br

**** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; francine_garghetti@yahoo.com.br

***** Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Doutoranda em Administração pela Universidade do Vale do Itajaí; Formação em Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching; sayonara.teston@unoesc.edu.br

***** Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; michele.lucas@unoesc.edu.br

***** Especialista em Direito Público e Privado: Material e Processual pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Psicologia Clínica Hospitalar pela Universidade de Passo Fundo; rafaela.pederiva@unoesc.edu.br

nessa associação a articulação entre as diferentes linhas e áreas do saber. Nesse mesmo escopo, com o fortalecimento da interdisciplinaridade, a valorização da multiplicidade dos saberes, da pluralidade, é que se atinge uma formação integral, humana, ética e técnica. Dentro desse conjunto, a formação na área da Psicologia, cujo objetivo é a capacitação de profissionais em uma perspectiva teórico-crítica voltada à atuação no campo do desenvolvimento e da promoção humana, a articulação interdisciplinar torna-se imprescindível. É nessa perspectiva de formação integral que a universidade capacita os profissionais para atuarem e intervirem nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, compreendendo as condições políticas, históricas e culturais que movem e mobilizam a construção de uma sociedade.

O presente artigo trata-se de uma revisão narrativa¹ bibliográfica, cujas bibliografias foram selecionadas não se utilizando de critérios explícitos e sistemáticos, o que pressupõe que neste estudo não se esgotem as fontes de informações.

2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A chegada do século XXI vem marcada com algumas características: o mundo globalizado e a emergência de uma nova sociedade que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento. Tal cenário traz inúmeras transformações em todos os setores da vida humana: o progresso tecnológico e a importância da informação. Nesse conjunto, o diploma passa a não significar, necessariamente, uma garantia de empregabilidade, a qual está relacionada à qualificação pessoal e às competências técnicas, associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação e às relações de trabalho em equipe (SILVA; CUNHA, 2002).

O acelerado avanço científico e tecnológico que vem ocorrendo nas duas últimas décadas, com destaque para a crescente aplicação de um elenco de tecnologias, tem causado alterações significativas nas formas de organização do trabalho, nos processos de produção de bens e serviços e na área da produção científica no contexto universitário (AMANCIO FILHO; MOREIRA, 1997).

Segundo Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. A transformação da ciência, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos.

Assim, o papel da universidade no século XXI vem sendo um tema de muitas discussões, pois ela se constituiu como um centro de aprendizagem e desenvolvimento, com ações em educação e pesquisa. A universidade também deve ser um centro de criatividade e inovação, expressa no processo de aprendizagem, na organização, junção e aplicação do conhecimento e na compreensão intra e interdisciplinar. De modo amplo, caracteriza-se como um ambiente em que os acadêmicos deveriam desenvolver independência e aprender habilidades para toda a vida mediante vivências de experimentação

e exploração. Assim, cada vez mais as mudanças na educação superior têm oportunizado que as universidades se tornem ambientes onde profissionais experientes possam passar por processos de aprendizagem, teórico e prático (TSOUROS et al., 1998 apud SCHAEFER; MOYSÉS; MOYSÉS, 2010).

Ao se pensar na universidade e sua relação com seu entorno, na perspectiva da extensão, a presença da universidade, com seus respectivos cursos e projetos pedagógicos, no ambiente locorregional onde atua, possibilita o estreitamento de laços com a comunidade em geral e pode ser um caminho para a concretização de diagnósticos situacionais participativos sobre a realidade, possibilitando, assim, o apontamento de ações para o enfrentamento de problemas sociais, o que pressupõe que a universidade tem relação e compromisso diretos com as necessidades sociais.

Nesse conjunto de atribuições e papéis, segundo Moita e Andrade (2009), o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental das universidades, e a articulação desses três campos aponta para uma formação que deve se preocupar com os problemas da sociedade contemporânea.

Nessa mesma conjuntura a universidade busca articular a esse tripé a concepção de interdisciplinaridade.

Compartilhar conhecimentos é uma das possibilidades práticas da materialização da ação interdisciplinar, e o local propício para essa prática é a universidade, cabendo aos gestores, diretores, corpo docente, discente e demais equipes que compunham essas instituições compreender que o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis para a construção da interdisciplinaridade. Nessa mesma direção, a formação acadêmica deve ser capaz de compreender que a partir da integração de várias áreas do saber é possível proporcionar um comprometimento com a sociedade, na busca de uma totalidade humana (SANTOS, 2006).

A interdisciplinaridade possui inúmeras concepções uma delas é que pode ser entendida como instrumento e expressão de uma crítica do saber disciplinar e como uma maneira complexa de entendimento e enfrentamento de problemas do cotidiano. Exige a integração não somente de saberes, mas também de práticas, e integra e renormaliza as disciplinas e as profissões dela decorrentes, concretizando, ao final, a íntima relação entre conhecimento e ação. Implica um posicionamento ético e político, que exige diálogo e negociação para a definição das competências necessárias para a resolução dos problemas enfrentados (SCHERER, 2011).

Amorim (2007) refere que a interdisciplinaridade deve ser entendida como método, caracterizado pela intensidade das trocas entre especialistas e pela interação real das disciplinas dentro de um mesmo projeto, por meio de relações de interdependência e de conexões recíprocas, o que não deve ser confundido com simples trocas de informações.

O movimento de interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, concomitantemente ao período fervoroso dos movimentos estudantis, que reivindicavam um novo estatuto de universidade e de escola (FAZENDA, 2011).

A interdisciplinaridade se apresenta sob a forma de uma tríplice afirmação:

Contra o saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade em que cada uma delas se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento.

Contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual das universidades cada vez mais compartimentadas, divididas, subdivididas, setorizadas e subsetorizadas, e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta onde a verdadeira vida sempre é percebida como um todo complexo e indivisível [...]

Contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Gadotti (1999) refere que a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade de dar uma resposta à *fragmentação* causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam se dividido em muitos ramos, e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade.

A tradição positivista de só aceitar o observável, os fatos, as coisas, trouxe problemas para as ciências humanas, cujo objeto não é tão observável quanto o objeto das ciências naturais, modelo sobre o qual se funda o paradigma do positivismo. Com a fragmentação do saber aparece o especialista, e as fronteiras entre as disciplinas se alargaram. A interdisciplinaridade vinha então com a promessa de romper com a epistemologia positivista, mesmo permanecendo fiel aos seus princípios. Daí ser chamada de neopositivista. (GADOTTI, 1999, p. 1).

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo, emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento e vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes (THIESEN, 2008).

Segundo Mangini e Miotto (2009), como uma alternativa inovadora ante a expansão da ciência moderna a partir da metade do século XX, identifica-se esse termo interdisciplinaridade em documentos e registros históricos. Foi o relatório do Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), em 1969, filiado à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que trouxe a referência para a construção da categoria interdisciplinaridade. Esse relatório objetivou distinguir as estruturas institucionais das universidades e seus programas de estudos, problematizar pressupostos básicos relacionados à interdisciplinaridade e apontar a falta de precisão terminológica e de termos como multi(disciplinar), pluri(disciplinar), inter(disciplinar) e trans(disciplinar).

As discussões sobre interdisciplinaridade e o papel da universidade frente à formação aqui apresentadas corroboram com a construção de uma formação integral e humana, em que inúmeras áreas do saber, como a Psicologia, participam dessa materialização.

3 O PSICÓLOGO E AS DIVERSAS ÁREAS DE ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

De acordo com o documento intitulado *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992), o Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação, com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e à integridade do ser humano.

O Psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas nas quais as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

3.1 PSICOLOGIA E A ÁREA DO TRABALHO

Silva e Cunha (2002) referem que na perspectiva do trabalho na sociedade do conhecimento, a criatividade e a disposição para capacitação permanente serão requeridas e valorizadas. As tecnologias de informação e comunicação estão modificando as situações de trabalho, e as máquinas passaram a executar tarefas rotineiras em substituição aos seres humanos. Nesse ambiente de mudanças, “[...] a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta colaboração cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais.” (SILVA; CUNHA, 2002).

Referem ainda, os mesmos autores, que nessa conjuntura em que a mudança tecnológica é a regra, buscar condições para ancorar a preparação do profissional do futuro requer uma estratégia diferenciada. Esse profissional deverá interagir com máquinas sofisticadas e inteligentes, será um agente no processo de tomada de decisão. Além disso, o seu valor no mercado será estimado com base em seu dinamismo, em sua criatividade e em seu empreendedorismo. Todos esses fatores evidenciam que somente a educação será capaz de preparar as pessoas para enfrentar os desafios dessa nova sociedade. O mundo globalizado da sociedade do conhecimento trouxe mudanças significativas ao mundo do trabalho, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.

Para Borges e Mourão (2013), os desafios da Psicologia do Trabalho estão além de um conjunto específico de ferramentas para atender às demandas sociais. Para além do saber acumulado e das tecnologias, essa profissão exige compartilhar valores e regras de conduta que assegurem a qualidade das intervenções realizadas por meio das relações. Para os autores, “[...] essas relações são propiciadoras do desenvolvimento e do aper-

feiçãoamento das práticas de uma profissão e do conhecimento que produz." (BORGES; MOURÃO, 2013, p. 25).

3.2 PSICOLOGIA E A ÁREA DA SAÚDE

O conceito de saúde depende da concepção que se possui e da sua relação com o meio ambiente, que variam de cultura para cultura. Acompanhando a evolução desse conceito, a Psicologia da Saúde surge da necessidade de promover e de pensar o processo saúde/doença como um fenômeno social e, dessa forma, como um grande desafio. Matarazzo (1980, p. 815) definiu a Psicologia da Saúde como:

O conjunto de contribuições educacionais, científicas e profissionais específicas da Psicologia para a promoção e manutenção da saúde, prevenção e tratamento das doenças, na identificação da etiologia e diagnósticos relacionados à saúde, à doença e às disfunções, bem como no aperfeiçoamento do sistema de políticas da saúde.

Com a abrangência dessa área abrem-se novos espaços de trabalho que exigem maior especificidade. Além disso, os crescentes custos dos serviços de saúde têm colocado em evidência a importância da educação sobre práticas saudáveis e políticas de prevenção que permitem uma intervenção global, aumento dos índices de adesão a tratamentos e redução do impacto da doença sobre o funcionamento global do indivíduo (GIOGIA-MARTINS; ROCHA JUNIOR, 2001).

3.3 A PSICOLOGIA E A ÁREA ESCOLAR

Historicamente, segundo Yazlle (1997), a Psicologia surge sob uma perspectiva de ciência descontextualizada, desconsiderando os fatores sociais dos fenômenos humanos. Estava mais preocupada com a ordem, com as leis e com os padrões gerais de comportamentos estabelecidos estatisticamente. Dessa forma, caracterizou-se como uma ciência comprometida com a ordem e o controle, em suma, com um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo. O papel da Psicologia, antes mesmo de sua efetivação como profissão, era de caráter normativo e enquadrava os indivíduos nos modelos sociais.

A Psicologia Escolar enquanto área profissional específica vinha caracterizando-se pela psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos. Esperava-se que o Psicólogo fizesse um trabalho clínico na escola, buscando "corrigir" os alunos que não se enquadravam nas regras estabelecidas. Pode-se perceber que a expectativa dos professores e da equipe técnica da escola em questão também era a de que a equipe de estágio explicasse o problema vivenciado na escola pela carência

econômica e afetiva das crianças, pela desestrutura familiar e pela falta de limites, assim, nesse discurso, os únicos responsáveis pelo fracasso escolar eram a criança e sua família.

Os Psicólogos Escolares, de acordo com Kupfer (2004), procurando construir um referencial crítico, passaram a reorientar sua prática, adotando o discurso como pressuposto básico. Propuseram a criação de um espaço em que não fosse ouvida apenas a criança, mas seus professores e pais, com o objetivo de pensar a realidade da escola como um processo de construção coletiva. Assim, as soluções não são mais buscadas a partir de um enfoque individual, e é o contexto escolar e suas práticas que constituem o objeto da análise.

Dessa forma, diminuem as cristalizações e os estereótipos, uma vez que o discurso se dinamiza e as pessoas podem se comprometer e se responsabilizar pelo que fazem e dizem. Isso gera cobrança, por parte da sociedade e dos integrantes da escola, de que a Psicologia ofereça soluções imediatas e remediativas a problemas de ordem pedagógica e estrutural da escola, que é influenciada pelo contexto social. Buscam-se, então, "soluções" no âmbito individual e não no coletivo, negando-se a reflexões críticas em relação à própria escola e à sociedade.

No que diz respeito à identidade do Psicólogo Escolar, geralmente ela passa pela superação do *modelo médico* (o que remete à Psicologia Clínica), que estabelece seus parâmetros em torno da dicotomia saúde versus doença, normal versus anormal, enfatizando-se o papel de educador que esse profissional pode assumir no contexto da escola.

Segundo Reger (2002), há um modelo mais apropriado para o Psicólogo Escolar, o modelo de educador, que objetiva "[...] ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos [...]." Andaló (1984, 1993), complementa que a inserção profissional que tenha como perspectiva a instituição se revela mais promissora. O Psicólogo escolar deve compreender os fatores sociais e institucionais que possibilitaram a emergência das representações a respeito de seu trabalho – seja no contexto escolar seja no contexto social em que está inserido –, pois será no âmbito das relações que estabelece no interior da instituição escolar que terá condições de proporcionar novas alternativas para o seu trabalho.

É nessa perspectiva, a institucional, que Martins (2003) apresenta a abordagem multirreferencial como uma possibilidade analítica e de intervenção para o psicólogo escolar, uma vez que ela assegura a complexidade do contexto escolar. Além disso, tal abordagem coloca questões epistemológicas e metodológicas, uma vez que Psicólogo Escolar se vê às voltas com vínculos de diversas ordens (conscientes e/ou inconscientes), que o implicam, o capturam, estão presentes em seu campo de trabalho e que devem ser reconhecidos.

Já em 1996, Martins indicava que o Psicólogo, ao tomar o cotidiano escolar como o espaço para a sua intervenção, utilizando-se da metodologia da observação participante, teria acesso às várias dimensões da instituição – a sua história documentada e a sua história não documentada. Também apontava que, ao intervir no cotidiano, o Psicólogo propiciaria situações nas quais as práticas sociais teriam condições de ser ressignificadas, assim como a percepção acerca da sua atuação. A estruturação do trabalho deve-

ria, portanto, envolver o coletivo escolar, assegurando e proporcionando a participação democrática de todos os segmentos vivenciados na escola.

Ao indicar a observação participante como uma metodologia de trabalho para o Psicólogo Escolar, Martins (1996) enfatiza que esse profissional, ao se inserir no contexto escolar, confronta-se com certa tensão. De um lado, ele deve estabelecer distanciamento do seu objeto de estudo e de intervenção, e de outro lado, deve buscar estabelecer uma relação de implicação com os agentes envolvidos no processo, sem a qual seria impossível desenvolver sua atividade. Isso significa dizer que a possibilidade de intervenção será circunscrita pela interatividade entre o conhecimento e a prática profissional.

Dessa forma, segundo Martins (2003), o Psicólogo tem a condição de sair da desconfortável situação de bombeiro – em que sua ação se restringe a “apagar incêndios” – e contribuir com a organização dos envolvidos com a escola, criar no coletivo novas pautas de compreensão da realidade vivida e sugerir novas formas de avaliação dos processos que se desdobram no contexto escolar. Porém, esse lugar desenhado pelo autor não existe, ou ainda não se consolidou, já que as expectativas depositadas sobre sua atuação ainda se estruturam no eixo doença *versus* saúde. Mas a mudança pode ser vislumbrada, desde que seja promovida no contexto das relações sociais que se estabelecem tanto no contexto escolar quanto na sociedade mais ampla. É aí que o profissional terá a oportunidade de negociar sentidos, ampliar o significado de sua prática e apresentar novas perspectivas de intervenção e de compreensão da realidade.

De acordo com Kupfer (2004), o trabalho do Psicólogo cria na escola um espaço que não existe concretamente, que não é nem a sala de aula, nem a sala da diretora, nem o pátio de recreio. Trata-se de um espaço montado, de um recorte a partir de todos os espaços da escola. É um novo espaço que se cria quando se entra na escola. E a partir do momento em que um Psicólogo se dispõe a ouvir a demanda de trabalho psicológico feita por uma escola, já se inicia o desenho desse espaço.

Conforme Guzzo et al. (2010), o Psicólogo Escolar tem como função realizar contribuições na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, que serão feitas, também, por parte dos educadores, visando ao sujeito de forma integral, ou seja, observando as questões do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Isso ocorrerá tanto em intervenções com as próprias crianças quanto em intervenções com suas famílias e com a comunidade.

O Conselho Federal de Psicologia (2007), por meio da resolução n. 013/2007, consolida a Psicologia Escolar como especialidade no campo da psicologia. Contudo, apesar da concepção do papel da Psicologia Escolar na atualidade, os estudiosos afirmam que essa área ainda enfrenta diversos desafios, desde o processo de formação dos profissionais e o fracasso da educação escolar no Brasil, até a percepção das escolas perante um profissional que classificará os “alunos-problema” da instituição ou atuará com um modelo clínico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão apresentou os temas formação interdisciplinar e o papel da universidade e da psicologia nas áreas da saúde, escolar e trabalho, os quais são espaços importantes de atuação e intervenção com sujeitos, grupos e instituições. O exercício de práticas interdisciplinares consiste na construção de uma linguagem comum entre as diferentes disciplinas e profissões e, ao mesmo tempo, possibilita um entendimento mútuo sobre articulação e especificidade de cada área, permitindo aceitar o movimento dialógico entre sujeitos e conhecimentos distintos. Nessa complementaridade não existe hierarquia de poderes e saberes; não se nega a disciplinaridade, tampouco as especificidades de cada saber, mas, sim, agregam-se conhecimentos e práticas, na perspectiva de garantir maior assertividade e resolutividade de assuntos e problemas comuns.

Assim, corrobora-se os autores que embasaram este estudo que é fundamental o desenvolvimento desses temas para as diferentes disciplinas e áreas do saber, pois a compreensão interdisciplinar, aliada às modernas tecnologias, é atualmente a grande ferramenta para a construção do conhecimento polivalente e inovador.

A universidade como espaço dessa formação humana e científica, assim como a psicologia como uma profissão comprometida ética e tecnicamente com o desenvolvimento da promoção humana, precisam fortalecer discussões teóricas e práticas que mobilizem essa construção de potencialidades interdisciplinares tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão.

Nota explicativa

¹ Segundo Rother (2007), duas categorias de artigos denominados revisão são encontradas na literatura: as revisões narrativas e as revisões sistemáticas, que embora sob a denominação de Revisão, têm características e objetivos diferentes. Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para a busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constituem-se, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO FILHO, A.; MOREIRA, M. C. G. B. (Org.). **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

AMORIM, D. S.; GATTÁS, M. L. B. Modelo de prática interdisciplinar em área na saúde. **Revista Medicina Ribeirão Preto**, v. 40, n. 1, p. 82-84, 2007.

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 1, p. 43-47, 1984.

ANDALÓ, C. S. A. O psicólogo escolar na busca de uma identidade. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**, ano 8, n. 34, 1993.

BORGES, L. O.; MOURÃO, L. **O Trabalho e as organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP N.º 013/2007 – consolidação das resoluções relativas ao título profissional de especialista em psicologia**. Brasília, DF: CFP, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2011.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 28 jul. 2016.

GIOIA-MARTINS, D.; ROCHA JUNIOR, A. R. Psicologia da saúde e o novo paradigma: novo paradigma. **Psicologia: teoria e prática**, v. 1, n. 1, 2001.

GUZZO, R. S. L. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 131-141, 2010. Edição Especial.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MANGINI, F.; MIOTO, R. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1796/179613970010.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicol. estud.**, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar, 1996. In: MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicol. estud.**, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MATARAZZO, J. D. Behavioral Health and Behavioral Medicine. **American Psychologist**, v. 35, p. 807-817, 1980.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão narrativa. **Acta paul. Enferm.**, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2016.

SANTOS, M. L. Extensão universitária e interdisciplinaridade: uma discussão em torno da universidade contemporânea. In: EDUCERE CONGRESSO DA EDUCAÇÃO PUCPR, 6., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/publicacao.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SCHAEFER, A. L. F. M.; MOYSÉS, S. T.; MOYSÉS, S. J. A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. **Comunicação Saúde Educação**, v. 14, n. 34, p. 683-692, jul./set. 2010.

SCHERER, M. D. A.; PIRES, D. Interdisciplinaridade: processo complexo de conhecimento e ação. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 69-84, 2011.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TSOUROS, A. D. et al. **Health promoting universities: concepts, experience and framework for action**. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1998.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. et al. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

