



Psicologia USP
ISSN: 0103-6564
revpsico@usp.br
Instituto de Psicologia
Brasil

Zavadski, Kelly Cristina; Gonçalves Dias Facci, Marilda
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Psicologia USP, vol. 23, núm. 4, septiembre-diciembre, 2012, pp. 683-705
Instituto de Psicologia
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128455004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kelly Cristina Zavadski
Marilda Gonçalves Dias Facci

Resumo: Este artigo tem como objetivo discorrer sobre aspectos que envolvem a atuação do psicólogo no âmbito do Ensino Superior, partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos a possibilidade de atuação do psicólogo escolar na formação de professores nesse nível de ensino, vislumbrando a sua contribuição para que o docente possa entender acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem de adultos, com ênfase na formação dos conceitos. Apresentamos também os resultados de entrevistas realizadas com 20 professores de uma IES, em 2009, que buscaram analisar a compreensão dos mesmos sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem e trabalho do psicólogo escolar. Concluindo, consideramos que a proposta de uma intervenção da Psicologia na formação de professores pode contribuir para que os docentes compreendam o quanto o desenvolvimento psicológico é ilimitado e como a atividade pedagógica, na transmissão e apropriação dos conhecimentos, pode levar o aluno a um maior desenvolvimento da sua capacidade intelectual.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo escolar. Ensino Superior. Formação de professores. Psicologia Histórico-Cultural.

Falar da atuação do psicólogo no Ensino Superior é bastante complexo; se na Educação Básica já não se tem clareza sobre essa atuação, quando se fala em uma intervenção no Ensino Superior isso fica muito nebuloso. Pode-se perguntar: afinal, o que compete ao psicólogo no Ensino Superior? Tal questão nos motivou a fazer uma pesquisa sobre o tema, cujos dados apresentaremos neste artigo. Nosso objetivo, portanto, é discorrer acerca da atuação dos profissionais de Psicologia

no âmbito do Ensino Superior, partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e ressaltando a relevância do trabalho do Psicólogo na formação de professores para esse nível de ensino.

Marinho-Araújo (2009) afirma que a Psicologia Escolar já se faz presente nas IES (Instituições de Ensino Superior), contudo, geralmente, o psicólogo está inserido em serviços que atendem exclusivamente aos discentes (como exemplos, cita órgãos como o SAU – Serviço de Assistência ao Universitário – ou SOU – Serviço de Orientação ao Universitário). Esses serviços focam o acompanhamento dos estudantes nos campos de ação relacionados a problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas; à orientação profissional – em virtude da insatisfação com relação à escolha do curso e da profissão –; ou à demanda ligada aos processos de ensino e aprendizagem – geralmente encaminhados pelos professores e que são relatados como: distúrbios de atenção, falta de motivação, não adaptação às metodologias de ensino propostas e também a problemas emocionais que interferem na aprendizagem. A autora afirma, ainda, que essa forma de intervenção é calcada em trabalhos individualizados, adaptacionistas, tão comuns na Educação Básica.

Uma possibilidade de intervenção, conforme assevera Marinho-Araújo (2009), pode ser efetivada por meio de assessoramento amplo no contexto da IES, levando em consideração suas características e necessidades, sem deixar de observar as demandas intersubjetivas dos sujeitos envolvidos. Assim, propõe que a atuação do psicólogo contemple grandes dimensões como: Gestão de Políticas Públicas, Programas e Processos Educacionais nas IES; Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos e Perfil do Estudante.

Embora a autora nos apresente tais possibilidades de intervenção, o foco deste trabalho estará voltado para a proposição de intervenção na formação de professores, com ênfase no estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos, visando à importância deste tema para a efetivação do trabalho do professor no Ensino Superior. Interessa-nos discutir acerca de uma atuação que prime pela emancipação humana.

Inicialmente, trataremos sobre a formação do professor para atuar no Ensino Superior; em um segundo momento, trabalharemos acerca do desenvolvimento do psiquismo, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; finalmente, discutiremos a respeito da atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior.

1. A formação do professor universitário

A trajetória da Educação Superior brasileira é recente, quando comparada à de outros países, uma vez que anteriormente à vinda da família

real ao Brasil, em 1808, era praticamente inexistente. Até o início da década de 1930, a formação no Ensino Superior existia apenas para profissionais liberais. Entre 1930 até meados de 1996, segundo Marinho-Araujo (2009), consolida-se a universidade como centro – figura acadêmica administrativa central – do Ensino Superior no Brasil.

Entre os anos de 1945 a 1964, a Educação Superior brasileira passou por um processo intenso de mudanças. Segundo Saviani (1999), nesse período ocorreu a tentativa de implantar transformações sociais pela intervenção do Estado, sob o escudo da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. O autor afirma que, no período pós 1964, manteve-se o objetivo da modernização, porém se ensejava que esta fosse implantada pela realização de uma espécie de assepsia das pressões e conflitos sociais. O plano educacional para o Ensino Superior foi pensado como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação, período em que já era possível observar uma visão tecnicista da educação. As diretrizes sobre o Ensino Superior, contidas na Lei 5.540/68, mantiveram-se até 1996, quando, em 20 de dezembro, foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96, a qual define os objetivos, prioridades e condições para a política educacional. Nessa lei e no decreto nº 2.207/97, o qual regulamenta o Sistema Federal de Ensino, discute-se a preparação pedagógica para o exercício de docência no Ensino Superior. De acordo com a LDB, art. 16, a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Lei nº 9.394, 1996, p. 7).

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Em relação a esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 108), relatam que, para muitos docentes universitários, essa formação se configura como a única possibilidade de uma reflexão “sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam”. Entretanto, estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência.

Pimenta e Anastasiou (2005) citam que os principais temas abordados tratam dos saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, tendo em vista a busca da construção da identidade profissional, compreendida como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. Essa iniciativa da formação continuada, mesmo que nem sempre calcada na importância de fundamentos teóricos, ainda dá seus primeiros passos.

Ao analisar o processo de desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, Dal Castel (2007) assinala que o crescimento desse nível de ensino não foi acompanhado de procedimentos compatíveis para propiciar formação docente adequada e nem fornecer subsídios para a prática pedagógica. Argumenta que, mesmo diante de tantas circunstâncias adversas e exigências da sociedade contemporânea, a preparação específica para o magistério superior ainda é algo desconhecido.

De forma enfática, Dal Castel (2007) postula que a improvisação é a tônica geral e persistente. O professor universitário, muitas vezes, aprende a desempenhar sua função em um processo de socialização intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), isso se explica devido à inexistência de uma formação específica para atuar como professor universitário. Nesse processo, o professor segue como paradigma – em maior ou menor medida – sua própria experiência como aluno.

Constata-se que a formação dos professores de Ensino Superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas. Talvez em decorrência desses fatores ainda predominam, na organização universitária, currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares sem a preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos, bem ao estilo de uma visão da Pedagogia tradicional. Na análise de Placco (2006), o professor universitário deve olhar o aluno em sua multiplicidade, considerando as necessidades singulares e coletivas deste. A autora considera que o professor nem sempre é capaz de avaliar a fragmentação de sua prática ou formação, sendo que esta condição está frequentemente relacionada ao contexto social, político, ético e/ou afetivo de sua formação e do ambiente em que se encontra. Esses fatores interferem na formação e ação do docente e mantêm o professor na alienação de si próprio e de seu trabalho.

Pautado em uma visão marxista de educação e formação do professor, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1997), ao tratar da função do professor universitário, compreende que esta deve estar atrelada à produção de conhecimento. O autor considera que o Ensino Superior não pode se dissociar da pesquisa e que, portanto, o professor neste nível de ensino é um pesquisador. O professor produz conhecimento e este, por sua vez, precisa ser socializado com os alunos e com a comunidade externa. Só faz sentido o desenvolvimento da pesquisa se os seus resultados forem apropriados pelos alunos, pois, ainda de acordo com Saviani, temos que ter clareza de que a função da escola é a transmissão-apropriação dos conhecimentos pelos alunos, independentemente do nível de ensino.

Mazzeu (1998), nessa mesma linha teórica, afirma que tem sido comum analisar estes dois campos – da aprendizagem do aluno e da formação de professores – de forma separada. Para o autor, a perspectiva histórico-crítica “possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um

processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade” (p. 2). O autor destaca a necessidade da implementação de uma formação continuada que prime pela transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Porém, para chegar a esse intento, “para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico” (p. 2).

Dal Castel (2007) assegura que essa é uma questão que traz à tona um dilema para as Instituições de Educação Superior e para os professores, pois a formação pragmática toma a cena ao impor a máxima do conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas às necessidades do momento, visando à satisfação do indivíduo e das empresas. Esse panorama afeta a formação do professor, uma vez que, nesse quadro, ele precisa ser um excelente atendente, e o aluno é visto como cliente. Rompe-se, nessa ótica, a ideia de que a Instituição de Educação Superior seja uma comunidade educativa com o propósito de formar o ser humano emancipado, ou seja, passa-se a considerar como suficiente um cidadão produtivo e alienado ao sistema econômico.

Para que o professor rompa com essa visão e compreenda a educação como um processo de humanização – perspectiva defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, elaborado por Dermeval Saviani (Saviani, 2003) – é necessário que sejam dispostas as condições materiais para esse intento. Entre essas condições, concordamos com Dal Castel (2007) quando esta enfatiza a necessidade de uma formação inicial de boa qualidade, condições dignas e adequadas de trabalho, plano de carreira, salário adequado – condizente com a função – e motivador, viabilidade para participação em programas de profissionalização e, acima de tudo, tempo para estudar. A crítica se estende quando analisamos que essas condições estão – quando estão – precariamente oferecidas ou terceirizadas para a maioria dos professores no Ensino Superior. Essa situação se observa sem distinção em instituições públicas ou privadas, uma vez que existe uma tendência esmagadora de formação rápida, dificuldade salarial, acúmulo de funções e uma necessidade crescente de produção – que se amplia para além da atividade de ensino nas salas de aula.

O que se constata, hoje, é que a política de formação de professores para o Ensino Superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes, orientada por tais parâmetros. Pouco investimento é feito com a finalidade de analisar o significado do trabalho docente. Nesse sentido, compreendemos que o psicólogo escolar poderia contribuir na formação desses professores e, no caso deste artigo, defendemos uma formação amparada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Se partimos de uma concepção

de desenvolvimento e aprendizagem sustentada por essa teoria, entendemos que cabe à educação auxiliar na promoção do desenvolvimento psicológico do aluno. Cabe ao professor, portanto, ensinar, provocar no aluno o desenvolvimento máximo das suas potencialidades. É sobre isso que trabalharemos no próximo item.

2. O desenvolvimento ilimitado do ser humano

Como nos propomos a estudar o desenvolvimento e a aprendizagem no Ensino Superior, entendemos que este é um processo que nunca se esgota. Compreendemos que a relação entre ensino e a formação dos processos psicológicos superiores deve ser enfatizada. Tal formação se dá com a abstração de conceitos complexos que são possíveis quando o processo de aprendizagem efetiva sua característica de “alavancar” o desenvolvimento. Neste item explanaremos sobre esses aspectos.

Para Vigotski (2001)¹, o comportamento do homem “moderno, cultural” não seria somente produto da evolução biológica, mas também produto do desenvolvimento histórico. Segundo o autor, a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, no desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram modificações nas relações entre as pessoas, na relação do homem com a natureza e, com isso, modificou-se a própria natureza humana.

De acordo com Engels (1990), a linguagem, assim como a utilização de outros signos, surgiu mediante necessidades ligadas ao desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, Vygotski e Luria (1996) destacam que quanto mais o homem controla a natureza mais suas atividades sociais e de trabalho exigem requisitos elevados para o controle do seu próprio comportamento. Dessa forma, desenvolvem-se habilidades e recursos técnicos variados dentro da cultura que permitem ao homem ascender a um nível superior de comportamento. Para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tais como raciocínio abstrato, memória lógica, abstração, atenção concentrada, por exemplo –, é necessário que exista uma mediação de instrumentos e signos, que o meio externo promova esse desenvolvimento e que haja voluntariedade.

Vygotski e Luria (1996, p. 215) destacam que:

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a

1 O nome de Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas. Optamos por empregar a grafia VIGOTSKI, mas preservaremos, no decorrer do texto e nas referências, quando estivermos nos remetendo às obras citadas, a grafia adotada em cada uma delas.

converter-se de um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento.

Facci (2004a, p. 155), baseada em Vigotski, explica que a maneira como o homem “foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores – os instrumentos e os signos – cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por meio da mediação é que essas funções se desenvolvem”. Os signos estariam relacionados com as funções psíquicas, e os instrumentos seriam os objetos com que se realizariam ações materiais. “O signo atua como um instrumento de atividade psicológica, igual ao que uma ferramenta realiza no trabalho” (Vygotski, 2000, p. 88).

Vygotski (2000) assevera que a transição da atividade mediada e a utilização de ferramentas (meios artificiais) alteram todas as funções psicológicas, ampliando a série de atividades em que operam essas novas funções. A inclusão dos signos nos processos de comportamento possibilita a reorganização de todo o comportamento, ou seja, toda a consciência humana. Além disso, as Funções Psicológicas Superiores (FPS) são responsáveis pela organização externa da conduta e regulam o comportamento do indivíduo, consequentemente diferenciando indivíduos de animais.

Vigotski (1998) enfatiza que o processo de assimilação das FPS consiste numa série de transformações, que caminha do nível interpsicológico – entre as pessoas – para o nível intrapsicológico – em nível de internalização. Segundo Vigotski (1998), esse processo – passando por transformações –, antes de ser internalizado definitivamente, continua a existir e a se modificar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo. Em algumas funções, o estágio de signos externos se mantém, ou seja, configura-se no estágio final do desenvolvimento. Já outras funções vão além de seu desenvolvimento, tornando-se, gradualmente, funções interiores.

Vigotski (1998) afirma que a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reorganização da atividade psicológica, baseando-se nas operações com signos. Os processos psicológicos, no formato mais primitivo, deixam de existir, pois são incorporados em um sistema de comportamentos, que são culturalmente reconstruídos para criar uma nova “entidade” psicológica. Esse processo é observado na fase adulta, quando há a capacidade de generalização desses conteúdos internalizados.

2 Tradução própria. Todas as traduções são efetivadas pelas autoras ao longo do texto.

Entendemos que o desenvolvimento das FPS é a base de toda a experiência consciente do ser humano e, segundo Vygotsky e Luria (1996), essa consciência somente é possível por meio do pensamento em conceitos. Na formação de conceitos, estão mescladas todas as funções intelectuais básicas, e o desenvolvimento do indivíduo se aperfeiçoa por meio da comunicação. Segundo Facci (2004a), pela linguagem ocorre a reorganização da estrutura das funções psicológicas e é a partir dela que se formam os processos de regulação das ações do ser humano.

O desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo constrói ativamente suas características de geração em geração. A complexidade do desenvolvimento conquistado por uma sociedade vai sendo acumulada, transmitida ao indivíduo desde seu nascimento. Para que essa tarefa se realize com sucesso é imprescindível nos reportarmos à finalidade da escola, pois é também por meio dessa instituição que a criança tem a oportunidade de se apropriar dos conteúdos elaborados pelos homens no processo histórico e, dessa forma, humanizar-se. Enfatizamos, neste sentido, a importância da compreensão sobre a formação de conceitos, que são apropriados por meio do ensino, visto que tal aspecto está estreitamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na perspectiva vigotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contido nas palavras e determinados por um processo histórico-cultural: são construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Segundo Vygotski (2001), o conceito surge durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, já que em sua formação ocorre a interferência de todas as formas intelectuais, culminando em uma combinação original por meio do uso da palavra. Todo conceito é uma generalização, pois, para adquirir um novo conceito, o indivíduo tem de se reportar a outros conceitos que já foram apropriados por ele por meio das relações sociais. Para o autor, a apropriação dos conceitos permite ao indivíduo compreender a realidade que vivencia. O processo de formação de conceitos pressupõe a autorregulação – domínio – dos processos psíquicos próprios de cada indivíduo, o que se dá pela utilização consciente de signos e palavras.

A formação de conceitos está vinculada, numa relação dialética, ao próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski (2001) afirma que a formação de conceitos se efetiva de forma progressiva e somente na adolescência desenvolvem-se as funções intelectuais ne-

cessárias para a transição ao pensamento conceitual. Isso porque, de acordo com Facci (2004a, pp. 157-158), desenvolvem-se “novas e complexas combinações de funções elementares mediante a aparição de várias sínteses complexas”. Vários conceitos foram sendo apropriados no decorrer do desenvolvimento, provocando a superação de funções elementares, e um fator determinante para o desenvolvimento intelectual da criança seria a interação desta com os adultos, por meio da comunicação.

As impressões diretas, dominantes na criança, dão lugar no adolescente às abstrações e generalizações onipresentes na fala interna e externa. Vygotsky, ao analisar as mudanças fundamentais no desenvolvimento dos processos mentais (mudanças que expressam sucessivas formas de reflexão da realidade), observou que, enquanto a criança pensa através de lembranças, o adolescente lembra através do pensamento. Assim, a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento. Vygotsky chamou essa proposição de estrutura semântica e sistêmica da consciência. (Luria, 1990, p. 26)

A comunicação dada por meio da linguagem determina a formação dos processos de autorregulação do ser humano. Pelo contato humano, o indivíduo adquire a linguagem, passa a se comunicar com os outros seres humanos e a organizar seu pensamento, ou seja, regula os processos psíquicos superiores.

O pensamento por conceito abre para o jovem uma realidade de consciência social em que os mais diversos conhecimentos, das diversas áreas, podem ser assimilados. Com a apropriação de novos conhecimentos, efetivada por meio das relações sociais – principalmente na escolarização –, as funções elementares que propiciam o pensamento concreto vão sendo transformadas, superadas, fortalecendo cada vez mais o pensamento abstrato. Davidov e Márkova (1987) afirmam que a atividade de estudo serve como meio de preparação profissional, uma vez que o indivíduo tem a capacidade cognoscitiva ampliada, devido à apropriação de vários conceitos.

Vale enfatizarmos a importância da escolarização para que todo o processo de formação de conceitos se efetive. O conceito científico exige uma tomada de consciência em relação ao que está sendo apropriado, por isso precisa ser sistematizado pelo professor. Para Vygotski (2001), as formas de atividade intelectual típicas do adulto – pensamento conceitual – estão embrionariamente presentes no pensamento infantil, mas somente vão se constituir, se configurar e se desenvolver na adolescência. Com isso, ressalta-se a importância do meio ambiente desafiar, estimular o intelecto do adolescente. No caso da escola, esse estímulo vai se concretizar por meio da transmissão dos conhecimentos científicos.

Vygotski (2001) diferencia, em seus estudos, a existência de conceitos científicos e conceitos espontâneos, cujo processo é intimamente interligado e um exerce influência sobre o outro. Para o autor, os conceitos espontâneos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta dos indivíduos. Permitem a síntese e a generalização das características do objeto (conceito) assimilado e o distinguem de outras categorias. Para Nuñez e Pacheco (1997), assim como para Vigotski, os conceitos espontâneos são os que se formam no cotidiano, mediante tentativa e erro e tendo como base os atributos comuns dos objetos. Caracterizam-se pela ausência de percepção consciente das relações entre os objetos, sendo essas orientadas pelas semelhanças concretas e generalizações isoladas sobre os atributos dos objetos. Já os conceitos científicos se relacionam aos eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança; são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. São mais complexos e incluídos em um sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização.

Para Vygotski (2001) e Nuñez e Pacheco (1997), os conceitos espontâneos constituem a base para os conceitos científicos. “O desenvolvimento do conceito científico começa pelo trabalho com o próprio conceito em si, por sua definição discursiva, seguido de atividades que pressupõem o uso consciente dos atributos que compõe a definição do conceito” (Nuñez & Pacheco, 1997, p. 21). Uma vez assimilados, os conceitos científicos permitem a formação de outros conceitos espontâneos com possibilidade de uso consciente e deliberado.

Segundo Nuñez e Pacheco (1997), os conceitos científicos se caracterizam por fazer parte de um sistema hierárquico complexo, com diferentes níveis de organização, subordinação e supraordenação, expressos em princípios, leis e teorias. Também envolvem operações mentais de abstração e generalização mais complexas que os conceitos espontâneos.

De acordo com Vygotski (2001), frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo por meio de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Dessa forma, segundo o autor, para se apropriar de um conceito é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte do indivíduo. Portanto, um conceito científico não é aprendido por meio de um treinamento mecânico e nem meramente transmitido pelo professor. O pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, sobretudo, do contexto em que os indivíduos se inserem. Nesse sentido, Luria (1990) destaca o seguinte:

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões

e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. (p. 135)

Essa capacidade denotaria a evolução cognitiva do homem no sentido de abstrair o mundo que o rodeia e, desse modo, interferir pontualmente em sua construção – ainda entendemos que esta (re)construção do mundo poderia ser efetivada por intermédio da atividade de trabalho. É exatamente dessa capacidade de abstração que falamos quando intentamos o indivíduo que chega à fase adulta e se apropria dos conhecimentos do Ensino Superior.

Dessa forma, Tolstij (1989) assevera que a fase adulta no mundo contemporâneo é valorizada por consequência da ampliação dos prazos de escolarização e preparação profissional, tudo isso decorrente das exigências de uma revolução que o autor chama de técnico-científica. Para que esse contexto se realize, segundo o autor, a necessidade do ensino continua na vida adulta, pela exigência de se apropriar de conhecimentos, habilidades e costumes, mas, principalmente, pela necessidade de renovar as normas de referência fundamentais à atividade profissional. As apropriações dos conceitos científicos que norteariam essa premissa se fundam, em nossa sociedade, por meio das Instituições de Ensino Superior – responsáveis pela transmissão de conceitos científicos que levam ao aprimoramento de algumas atividades profissionais.

Segundo Leontiev, Luria e Vigotsky, (1991), a escola, pela transmissão dos conhecimentos científicos, seria a instituição responsável por promover atividades pedagógicas que conduzam à superação das funções elementares e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de níveis superiores de desenvolvimento. Nesse sentido, Tuleski (2008) enfatiza que:

O processo de desenvolvimento cultural e psíquico da criança é revolucionário. Sendo o desenvolvimento cultural da conduta humana revolucionário e produto do meio, ele demonstra quanto a escola pode ser capaz de gerar esta revolução interna, de promover a superação das funções elementares e orgânicas pela formação das funções psíquicas superiores e culturais. (p. 173)

Entendemos que toda a apropriação de conhecimento por intermédio dos processos escolares “arrasta” o desenvolvimento; assim, seria função da escola sugerir tarefas cada vez mais complexas para o indivíduo e, ao mesmo tempo, proporcionar os recursos culturais necessários para a resolução destas. Esse pressuposto deve guiar qualquer nível de ensino, inclusive o Ensino Superior. Perguntamo-nos, no entanto: como o psicólogo pode contribuir para esta tarefa?

3. Atuação do psicólogo na formação de professores

O objetivo deste artigo, conforme informamos na introdução, é discorrer acerca da atuação dos profissionais de Psicologia no campo de ação do Ensino Superior. Após tratarmos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos, consideramos necessário discutir sobre a compreensão de professores acerca dessa relação. Para isso, apresentaremos dados de uma pesquisa realizada com 20 professores de uma IES privada da região sudoeste do Paraná, no ano de 2009, por meio de entrevista semiestruturada³, com o objetivo de analisar como professores compreendem a relação desenvolvimento e aprendizagem em adultos, assim como as possibilidades de atuação do psicólogo na formação de professores.

Em nossa pesquisa, quando inquirimos os professores sobre sua compreensão relativa ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no adulto, pudemos notar que quase metade das respostas dadas – 47,8% – não deixou explícito como o professor compreende esse processo. Aqui, poderíamos retomar toda a discussão sobre a formação do professor para o Ensino Superior, e a inexistência de disciplinas que contemplem esse conhecimento para construir o significado do trabalho docente. Além de não compreenderem essa relação, pudemos notar, em nossa pesquisa, que os professores, ao intentarem uma assertiva sobre o processo, acabam relacionando o processo de desenvolvimento e aprendizagem do adulto como um construto que se dá na relação entre professor e aluno – 17,3%. Ou, ainda, negligenciam o processo, não estabelecendo a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, afirmando que a aprendizagem é contínua (8,6% das respostas), ou seja, têm uma visão fragmentada de um processo que ocorre simultaneamente. Podemos vislumbrar ainda que o professor tende a atribuir a efetivação do processo de desenvolvimento e aprendizagem à capacidade de abstração do aluno (8,6% das respostas), o que nos permite perceber uma tendência à culpabilização do indivíduo frente ao insucesso de seu processo de ensino. Ele passa a ser responsável, por meio de sua capacidade de abstração, por estabelecer as relações que o levarão ao desenvolvimento por meio da aprendizagem.

Neste momento, é válido nos reportarmos aos dados que apontam como os professores entendem sua função docente, uma vez que obtivemos somente uma resposta que remetia à função de mediação do conhecimento. As respostas com maior frequência (28,5%) não esclareceram como deve ser o trabalho do professor no Ensino Superior, ficam apenas circunscritas à forma de organização das aulas. Em seguida temos

3 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisas com Seres Humanos – parecer número 547/2008.

uma compreensão de um trabalho de facilitação do professor, vinculado a uma visão piagetiana (19%), seguido de um trabalho interdisciplinar (9,5%), voltado para os objetivos do curso (9,5%) e para a realidade específica – regional e/ou institucional – (9,5%).

Notamos também, em nossa pesquisa, que os professores atribuem ao psicólogo três frentes de atuação: junto aos professores, junto aos acadêmicos e institucionalmente. O que nos chama a atenção é que, na amostra, 49,7% das respostas remetem para o trabalho do psicólogo como agente auxiliador do professor nos mais diversos contextos. A categoria específica de respostas com maior porcentagem vincula-se ao trabalho do psicólogo, o qual contribuiria para a atuação dos professores com relação às estratégias de ensino (15,7%). Vale destacar, também, que os professores citaram a importância do auxílio do psicólogo no entendimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e nos desafios da interação entre professores e alunos (13%).

Outro ponto salientado pelos professores seria a colaboração do psicólogo na construção de uma identidade profissional para o docente, agindo frente à motivação, ao autoconhecimento e à formação, ou seja, construindo, junto ao corpo docente, o significado dessa prática tão negligenciada no contexto educacional que vivenciamos.

O significado dessa prática, na nossa concepção, remete à apropriação dos conhecimentos pelos alunos, provocando o desenvolvimento psicológico dos mesmos. Segundo Facci (2009), “é necessário que o professor compreenda que, no ensino, não se trata de ‘abrir gavetas’ para cada disciplina, como se ela, isoladamente, desenvolvesse essa ou aquela função psicológica” (p. 120). Como vimos no item anterior, o desenvolvimento do ser humano é ilimitado. É nesse aspecto que deve incidir o Ensino Superior: levar o aluno a formar novos conceitos, novas objetivações. Concordamos com a autora e questionamos, então, sobre qual seria a função do psicólogo nesse contexto. Facci (2009) cita que uma possibilidade seria resgatar com o professor – por meio da teoria vigotskiana – a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando que a primeira promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a autora declara que seria dada uma considerável contribuição para a transformação das práticas pedagógicas. Defendemos que uma das possibilidades de atuação do psicólogo no Ensino Superior é trabalhar na formação de professores, sobretudo, instrumentalizando-os acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que observamos com a pesquisa realizada que a compreensão desse processo praticamente não ocorre. A meta do trabalho é levar o professor a compreender que ele tem possibilidade, com o seu trabalho, de contribuir para o processo de humanização dos alunos.

Segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 45), o docente não pode ensinar verdadeiramente sem considerar “como o aluno aprende, ou ainda,

porque às vezes ele não aprende". Se as escolas são as instâncias socializadoras do conhecimento historicamente produzido e acumulado e se a função docente se concretiza na tarefa de ensinar, as autoras enfatizam a necessidade de o professor selecionar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos (conteúdos) quanto as formas adequadas para transmitir esse conhecimento.

Para Vygotski (2000), o ensino deve "puxar" o desenvolvimento, o que equivaleria ao resgate do papel ativo do professor em sala de aula no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Tanamachi e Meira (2003), o professor não deve esperar que os alunos "amadureçam"; tal como Vigotski, elas defendem a ideia de que o ensino tem que se voltar para o futuro, de forma prospectiva, investindo no desenvolvimento máximo das potencialidades dos educandos.

Facci (2004b) afirma que atualmente é possível vislumbrar produções (teóricas) e intervenções que visam compreender e construir uma Psicologia Educacional crítica com embasamento marxista. Segundo a autora, essa Psicologia teria o objetivo de "analisar o psiquismo humano a partir da historicidade de todos os fenômenos e considerar o processo educacional inserido e decorrente de condições materiais determinadas" (p. 100). Ela ainda enfatiza que não estaríamos tratando somente de estabelecer a crítica, mas, sobretudo, de procurar avançar na compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento do psiquismo e os processos de escolarização. Esse percurso teria "a finalidade de transformar a visão de homem presente na prática pedagógica, entendendo-o como aquele que, tendo sua consciência modificada pela apropriação do conhecimento científico, pode provocar mudanças na sua prática social" (p. 100). Essa ideia, portanto, do nosso ponto de vista, guiaria a atuação dos psicólogos no Ensino Superior.

Estaríamos, assim, buscando superar a ideia de um psicólogo escolar atuando somente como técnico. Passaríamos a entendê-lo como mediador que, em conjunto com todos os envolvidos no processo educacional, poderia avaliar criticamente as iniciativas educacionais e participar – de um esforço coletivo – ativamente na construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, que compreende criticamente o processo de desenvolvimento humano e analisa o homem enquanto síntese das relações sociais.

Podemos apontar uma possibilidade real de efetivação da atuação do profissional de Psicologia frente à formação de professores, pois, além de poder contribuir com o conhecimento que lhe é específico, pode ajudar a romper as barreiras que se estabelecem nos processos educacionais. Concordamos com Meira (2003) quando esta afirma que o psicólogo educacional é aquele que "em seus limites e especificidade pode ajudar a escola a remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o co-

nhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico” (p. 58).

Na prática da Psicologia junto aos professores, Checchia e Souza (2003) mostram que o psicólogo deve adotar como procedimento uma prática que solicite a participação dos professores, de maneira que estes reflitam sobre suas práticas docentes, bem como sobre os fatores ligados ao fracasso educacional. Essa participação dos professores, de acordo com Checchia e Souza (2003), deve ser direcionada para uma “discussão de temas relativos à análise de aspectos pedagógicos, institucionais e referentes à relação com os alunos, além de enfatizar a valorização dos recursos e experiências dos professores” (p. 132).

Em nossa pesquisa com professores, pudemos observar justamente uma expectativa de trabalho referente ao fracasso escolar dos alunos, pois 31,4% das respostas consideram que a atuação do psicólogo no Ensino Superior deve estar voltada para o aluno, e somente para ele. Romper com essa demanda implica em superar vários obstáculos institucionais que esperam que o psicólogo, também no Ensino Superior, atue em uma visão clínica para resolver problemas individuais dos alunos ou, então, problemas decorrentes da relação professor-aluno. O trabalho, além da formação do professor, implica em trabalhar em nível institucional, buscando contribuir para que todos os envolvidos no contexto escolar compreendam o fracasso escolar como decorrente de condições histórico-sociais.

Meira (2003) apresenta a necessidade de repensarmos a inserção da Psicologia nos cursos de formação docente, para que os conhecimentos psicológicos possam efetivamente auxiliar na formulação de propostas que contribuam para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Complementa ainda que, além da formação inicial, a Psicologia deve estar presente no campo de ação dos professores que já estão atuando. Consideramos importante adotar essa premissa, independente do nível de ensino em que o psicólogo esteja atuando.

A autora cita a existência de trabalhos que enfocam a Psicologia como um aporte para o professor refletir sobre suas ações, contrapondo com teorias disponíveis – problematizando sua prática – de modo a reconhecer qual teoria a perpassa. “Ao compreender melhor por que age de determinadas maneiras terá mais condições de buscar de forma deliberada caminhos para a transformação de sua ação” (Meira, 2003, p. 33), inclusive de investigar os conhecimentos teóricos para efetivar as transformações necessárias. Não se observam, no entanto, trabalhos voltados ao entendimento de conceitos psicológicos que poderiam subsidiar essa prática.

4. Considerações finais

Uma das propostas de atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, em nosso entendimento, como anunciamos em outros momentos, é trabalhar na formação dos professores. Nessa formação, consideramos que um dos temas que podem ser trabalhados é o desenvolvimento psicológico dos alunos no processo educativo, enfocando, principalmente, o desenvolvimento na fase adulta, haja vista que é com essa faixa etária que os professores do Ensino Superior lidam. Do nosso ponto de vista, isso reforça um dos posicionamentos de Vygotski (2001), defendido historicamente, acerca da relação entre Psicologia e Pedagogia, que apresenta a ideia de que cabe à Psicologia dar embasamento à Pedagogia, no que se refere ao entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Do adulto que já adquiriu o pensamento conceitual e se mantém no meio educacional – por meio das Instituições de Ensino Superior – é esperado que desenvolva a capacidade de abstração e generalização de conteúdos cada vez mais complexos. Tal desenvolvimento traria, como consequência, o exercício da reflexão crítica da sociedade em que esse adulto se insere, ou seja, espera-se que, com o processo de desenvolvimento e aprendizagem sendo fomentado e continuado, o adulto – que usufrui do Ensino Superior – torne-se cada vez menos alienado e seja capaz de se posicionar criticamente em todos os âmbitos sociais dos quais participa. Porém, é importante destacar que, nos moldes que vivenciamos a educação na sociedade capitalista – em que as disciplinas em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, são tratadas e “repassadas” de modo estanque ou fragmentado – esse posicionamento crítico por parte do indivíduo fica muito distante de ser efetivado, cabendo a esse sujeito reproduzir a alienação pela via do pragmatismo.

Essa reprodução também ocorre, muitas vezes, com o próprio psicólogo que também é formado nos moldes da sociedade capitalista e nem sempre consegue ter uma visão crítica da realidade. Não poderemos nos alongar a respeito dessa formação, mas sabemos que historicamente esse profissional tem uma formação muito mais voltada para a atuação no âmbito clínico do que escolar, com poucos conhecimentos sobre o sistema educacional. Na formação, o aluno é muito mais guiado por uma visão positivista da realidade do que uma formação comprometida com o entendimento da totalidade. Também não podemos deixar de mencionar que a formação em Psicologia também sofre influência das tendências pedagógicas atuais que valorizam muito mais a prática do que o conhecimento teórico; tal fato pode interferir na forma que esse profissional desenvolve sua prática no Ensino Superior. Nem sempre os psicólogos têm clareza de que sua intervenção, independente do nível

de ensino em que atua, deve colaborar para a socialização dos conhecimentos. Ele também vive, muitas vezes, um processo de alienação.

No caso do professor, este se encontra, muitas vezes, em um processo de alienação, quando deixa de ter, na sua atividade pedagógica, a compreensão de que o significado da sua função é ensinar, mediar e fomentar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores via transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos. O sentido do seu trabalho, segundo Basso (1998), acaba se restringindo à aquisição de condições objetivas para suprir suas necessidades básicas. Quando ocorre uma ruptura entre significado e sentido, conforme afirma Leontiev (1978), ocorre um processo de alienação. Dessa forma, a consequência mais visível, quando ocorre a alienação, é a restrição do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso acontece porque, quando os indivíduos vendem sua força de trabalho, acabam por distanciar o sentido do conteúdo de sua atividade e, dessa forma, distanciam sua personalidade da atividade de trabalho. Ou seja, o trabalho se torna externo e alheio à personalidade quando deveria, na verdade, centrar-se no processo de objetivação da personalidade do indivíduo. É oportuno afirmar que Leontiev (1978) postula que sem a possibilidade de objetivação, a personalidade fica restrita e limitada em seu desenvolvimento.

Basso (1998) sustenta que para que se dê uma formação docente privilegiada, deveríamos primar pela construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que se colocam como obstáculos ao aprendizado escolar. Além disso, seria necessário privilegiar o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação.

Poderíamos estender este debate pela apresentação de uma infinidade de argumentos e caminhos, porém, concordamos com Dal Castel (2007), quando esta destaca que:

O docente necessita de fundamentos teóricos que contribuam para que a análise de sua prática seja coerente com o referencial que ele adota. É preciso que o docente, na sua proposta educativa, compreenda como se ensina e como se aprende, fundamentando sua metodologia de trabalho em uma concepção filosófica e epistemológica, com a qual ele se identifica ou acredita, desenvolvendo sua atividade coerentemente respaldado nela. (Dal Castel, 2007, p. 251)

Vários desafios se estabelecem nesse contexto e, segundo Martins (2007), novas estratégias de intervenção na formação de professores vêm para dar conta dessa capacidade – de adaptação rápida às mudanças sociais. Porém, é fundamental destacar que um desafio importante a ser superado para a construção de uma identidade docente que ultrapasse a alienação está na construção de pilares sólidos da formação docente, superando a tendência atual de deslocar o foco do conhecimento para

o autoconhecimento do professor, para a sua história de vida, e não para uma formação sólida, enriquecida em termos de conhecimentos científicos que servirão de suporte para que atue em sala de aula de forma a provocar a emancipação dos alunos.

Tendo em vista esses pontos, podemos afirmar categoricamente que ainda estamos muito distantes de uma formação para a docência de Ensino Superior que possa suplantar todos esses desafios.

Facci (2009) afirma que a prática do psicólogo escolar na formação de professores deve proporcionar a análise do homem que está sendo formado pela sociedade capitalista, em contraponto com o tipo de homem que a escola quer formar. Nossa proposta é pensar em um homem comprometido com a coletividade.

É função da educação promover condições para a apropriação das objetivações genéricas que levem os indivíduos à generalização das atividades sociais, culminando na máxima liberdade e universalização da condição humana e afastando o indivíduo da alienação. Para entendermos, portanto, uma intervenção do psicólogo no Ensino Superior, temos que ter clareza em relação a qual ser humano queremos formar.

Apresentamos, neste artigo, o trabalho do psicólogo na formação de professores, mas entendemos que sua intervenção pode ser mais ampla, trabalhando em nível institucional, colaborando na elaboração de diretrizes para a formação universitária, por exemplo, ou ampliando ainda mais seu trabalho, no sentido de colaborar na elaboração de políticas educacionais. Como viemos falando, o desafio que temos pela frente é muito grande.

The role of the school psychologist in higher education and the teachers' training

Abstract: This article aims to discuss issues involving the role of psychologists in the higher education context, based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology. We point out the possibility of the scholar psychologist actuation in teacher education at this level, seeing its contribution, so the teacher can understand the development relation and adult learning, with emphasis on the concept formation. We also present the results of interviews performed with 20 teachers from an IES, in 2009, which aimed to analyze the comprehension of the teachers about the relation development and learning and labor of the school psychologist. Concluding, we believe the proposed psychology intervention in the teacher education can help teachers to understand how the psychological development is unlimited and how the pedagogical activity in the knowledge transmission and acquisition can lead the students to greater development of their intellectual capacity.

Keywords: Scholar psychologist actuation. Higher education. Teacher's training. Historical-Cultural Psychology.

La performance du psychologue scolaire dans l'enseignement supérieur et la formation de professeurs

Résumé: Cet article a le but à discourir sur les aspects que s'engage la permance du psychologue dans l'ambiance du l'enseignement supérieur, à partir des présupposés de la psychologie Historique-Cultural. Nous détachons la possibilité de performance du psychologue scolaire dans la formation de professeurs dans ce niveau d'enseignement en entrevoit leur contribution pour les enseignants peuvent comprendre sur la relation développement et l'apprentissage des adultes, avec emphase sur la formation de concepts. Nous présentons les résultats des entretiens, avec 20 enseignants accompli à partir d'une IES en 2009, qui visait à analyser la compréhension même de l'établissement de relations et de l'apprentissage et le travail du psychologue de l'école. En conclusion, nous considérons que la propose d'une intervention de psychologie dans la formation des professeurs peut contribue pour enseignants comprendre combien le séveloppement Psychologique est ilimité et comment l'activité pédagogique, dans la transmission et acquisition de la connaissance, peut mener les élèves à un plus grand développement de leur capacité intellectuel.

Mots-clés: Performance du psychologue scolaire. Enseignement supérieur. Formation de professeurs. Psychologie Historique-Cultural.

La actuación del psicólogo escolar en la Enseñanza Superior y la formación de profesores

Resumen: Este artículo tiene como objetivos argumentar sobre aspectos que envuelven la actuación del psicólogo en el ámbito de la Enseñanza Superior, a partir de los presupuesto de la Psicología Histórico-Cultural. Destacamos la posibilidad de actuación del psicólogo escolar en la formación de profesores en este nivel de la enseñanza, vislumbrando su contribución para que el docente pueda entender acerca de los conceptos. Presentamos también los resultados de entrevistas realizadas con 20 profesores de una IES, en 2009, que buscaron analizar la comprensión de los mismos sobre la relación desarrollo y aprendizaje y trabajo del psicólogo escolar. Concluyendo, considerando que la propuesta de una intervención de la Psicología en la formación de profesores puede contribuir para que los docentes comprendan lo cuanto el desarrollo psicológico no tiene límites y como la actividad pedagógica, en la transmisión y apropiación de los conocimientos, puede llevar el alumno a un mayor desarrollo de su capacidad intelectual.

Palabras-clave: Actuación del psicólogo escolar. Enseñanza Superior. Formación de profesores. Psicología Histórico-Cultural.

Referências

- Basso, I. S. (1998, abril). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, 19(44), 19-32.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dal Castel, M. C. (2007). *Docência na educação superior: subsídios expressos nas discussões de três GTS da ANPED acerca da formação de professores e da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR.
- Davidov, V., & Markova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología* (pp. 173-193). Moscou: Progreso.
- Engels, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- Facci, M. G. D. (2004a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. J. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas, SP: Alínea.
- Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Recuperado em 30 de outubro de 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros horizonte.
- Leontiev, A., Luria, A. R., & Vigotsky, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.

- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. J. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*, 19(44). Recuperado em 30 de outubro de 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Núñez, I. B., & Pacheco, O. G. (1997). *La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal: EDUFERN.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Placco, V. M. N. S. (2006). Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In *XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social* (pp. 251-262). Recife: ENDIPE.
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. In *Educação e Filosofia*, 11(21/22), 127-140.
- Saviani, D. (1999). *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M.

Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscu: Editorial Progreso.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia Marxista* (2a ed.). Maringá, PR: Eduem.

Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kelly Cristina Zavadski, docente, Faculdade de Pato Branco - FADEP. Endereço para correspondência: Av. Tupy, 780, ap. 02, Bairro Bortot, Pato Branco-PR. CEP: 85504-000. Endereço eletrônico: kelly@fadep.br

Marilda Gonçalves Dias Facci, docente, Universidade Estadual de Maringá - UEM. Endereço para correspondência: Rua Parque do Horto, 124. Jardim Parque do Horto, Maringá-PR. CEP: 87060-285. Endereço eletrônico: mgdfacci@uem.br

Recebido: 13/06/2011

Aceito: 05/07/2012