

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

KELLY CRISTINA ZAVADSKI

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada por Kelly Cristina Zavadski, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª.: Marilda Gonçalves Dias Facci

MARINGÁ
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Z392a Zavadski, Kelly Cristina

A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da psicologia histórico-cultural./ Kelly Cristina Zavadski; orientadora, Prof^a Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci: - 2009
159f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá: Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPI: Mestrado. Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Atuação do Psicólogo Escolar. 3. Ensino superior. 4. Formação de Professores. I. Zavadski, Kelly Cristina. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPI. III. Título.

CDD.
20ed.
370.15

KELLY CRISTINA ZAVADSKI

**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^ª. Dr^ª. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora) –
UEM**

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Eugênia Melillo Meira – UNESP - Bauru

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Calvo Tuleski– UEM

10 de dezembro de 2009

AGRADECIMENTOS

Ao findar este trabalho é necessário reservar um espaço muito especial para agradecer a inúmeras pessoas.

A todos que participaram deste processo manifesto minha gratidão, porém de forma particular agradeço:

À professora Dr^a. Marilda Facci, que pacientemente orientou-me e como poucas executam a tarefa de mediação dos conteúdos formais que nos ajudam a intentar uma construção crítica de atuação e de pensamento.

À professora Dr^a. Silvana Tuleski e professora Dr^a. Marisa Meira, que contribuíram enormemente com seus apontamentos e sugestões.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, que contribuíram para a fundamentação do conhecimento que hoje culmina nesta dissertação.

Aos colegas de mestrado que compartilharam as alegrias da apropriação do conhecimento além de interagirem em “boas” conversas.

Às queridas amigas e colegas de trabalho Carla Baumer e Alessandra Vivan, pelo ombro amigo e incentivo constante.

Aos meus queridos alunos do curso de Psicologia, que compreenderam minhas ausências em vários momentos nesta caminhada.

A meus pais, João e Marly, meus exemplos em tudo que tenho e sou.

A meu esposo, Marcos, por compreender as ausências, ajudar a superar os obstáculos e incondicionalmente ser meu maior incentivador.

Enfim, a todos os que deixaram suas marcas ao longo do meu caminho e que ajudaram a validar mais este objetivo.

ZAVADSKI, Kelly Cristina. **A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. 159f. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci. Maringá, 2009.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que visou investigar aspectos de um campo novo de atuação do psicólogo escolar nesses últimos anos, o Ensino Superior. Ao constatarmos que ainda existem poucas produções bibliográficas que norteiam o trabalho da Psicologia nesse nível de ensino, propusemos a investigação com o objetivo de estudar acerca da atuação desta no âmbito do Ensino Superior, partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no marxismo. Destacamos a possibilidade de atuação do psicólogo escolar na formação de professores para esse nível de ensino, vislumbrando a sua contribuição para o entendimento do docente acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos. Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados os estudos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como autores contemporâneos que discutem os assuntos do trabalho. No decorrer do estudo teórico são apresentados dados resultantes de uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com vinte professores de uma faculdade localizada na região Sudoeste do Paraná. Optamos por usar as respostas dos professores como exemplificação, durante a pesquisa bibliográfica, por entendermos que, dessa forma, poderíamos contribuir para a discussão sobre o tema em estudo. Ao longo desta dissertação, apresentamos análises que abarcam discussões sobre a universidade, sua configuração para os moldes brasileiros e as imposições que esta sofre devido à influência do capital. Discorremos, ainda, sobre a Psicologia Escolar e as possibilidades desta para o ensino superior e à formação de professores. Também apresentamos pressupostos da Escola de Vigotski, no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem no adulto, bem como os processos de formação de conceitos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em relação aos resultados, pudemos constatar que o professor de ensino superior, em sua maioria, tem dificuldade em estabelecer um sentido para sua função docente. Além disso, teve uma formação que não permite que compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno e, mesmo no ensino superior, o que espera da atuação da Psicologia é uma intervenção para sanar as demandas do aluno, respaldado apenas por uma visão tradicional da atuação do psicólogo escolar. 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. Para isso, partimos do pressuposto que a intervenção do psicólogo, em qualquer nível de ensino, deve relacionar-se ao processo ensino-aprendizagem e que a Psicologia pode colaborar com instituições educacionais na socialização dos saberes mais elaborados, produzidos pelo homem, independentemente da área profissional em que os alunos estão se formando. Dessa forma, concluímos que a intervenção da Psicologia se faz viável no Ensino Superior, mesmo com barreiras a superar, no sentido de propor uma intervenção que se baseia em moldes críticos e que realmente possa auxiliar na efetivação de uma mudança substancial na área.

Palavras-chave: Atuação do Psicólogo Escolar; Ensino Superior; Formação de Professores; Psicologia Histórico-Cultural.

PERFORMANCE OF PSYCHOLOGIST IN THE UNIVERSITY TEACHER TRAINING: CONTRIBUTIONS OF HISTORIC-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This work is result of a bibliographic research which to investigate aspects of a new field of action of the school psychologist in the recent years on Higher Education. We found that there is few literature production which guide the psychology at this level of education, we have proposed a research with the aim to study the work use of it Higher Education field based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology, which is based on Marxism. We emphasize the possibility of school psychologist performance in training teachers for this level of education, seeing its contribution to the understanding of the teachers about the relationship between development and adult learning. For the bibliographic research were used the classical studies of historic-cultural psychology, as well as contemporary authors who discuss the issues of work. During the theoretical study data from a field survey, are showed conducted through interviews with twenty teachers from a College located in the Southwest region of Paraná. We chose to use the teachers answers as examples, during the literature search, understand that in this way we could contribute to discussion the topic under study. Throughout this thesis, we present analysis which cover discussions about the university, its configuration capital for the Brazilian models and the impositions that it suffers due capital influence. We talked also about School Physiology and the possibilities of it higher education and the teacher training. Also showed assumptions of the Vygotsky School concerned to the development and learning process in adults, as well as the processes of concept formation and development of higher psychological functions. In relation with the results, we could find out that the teachers of higher education, in its majority have difficulty in establishing a direction for their teaching. Moreover, they had a formation which does not allow to understand the development and learning process of the students, and even in higher education, which is the expected role of the psychology is an intervention to overcome the students demands, supported only by a traditional view of the school psychologist performance. The propose of psychology intervention in teacher education can help teachers to understand how the psychological development is unlimited and the pedagogical activity on transmission and acquisition of knowledge, can lead students to greater development of their intellectual capacity . For this, we assume that the intervention of a psychologist, at any level of education should be related to the teaching-learning process and the psychology can collaborate with educational institutions in the knowledge socialization of the more elaborate by the man, regardless of the professional area students are graduating. This way, we conclude that the intervention of Psychology is feasible in higher education, even with barriers to overcome in order to propose an intervention that is based on critics models that can really help effecting a substantial change in the field.

Keywords: Performance of School Psychologist, Higher Education, Teacher Training, Historic-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A Educação Superior e a formação do professor: alguns apontamentos	18
1.1 Alguns dados históricos do ensino superior no Brasil	20
1.2 A formação do professor para o ensino superior	37
1.3 Tecendo considerações	50
2. A trajetória da Psicologia Escolar e a intervenção da Psicologia no ensino superior	58
2.1 Um pouco da história da Psicologia Escolar	59
2.2 A atuação no ensino superior	72
2.3 A atuação do psicólogo escolar em uma concepção crítica	79
2.4 A Psicologia na formação de professores	83
2.5 Fechando a “cena”: da história a uma proposta de Psicologia Escolar no ensino superior	92
3. O desenvolvimento ilimitado do homem pela apropriação da cultura: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	96
3.1 A relação desenvolvimento e aprendizagem	100
3.2 A relação desenvolvimento e aprendizagem: formação dos processos psicológicos superiores	109
3.3 O desenvolvimento psicológico e a formação dos conceitos	113
3.4 O desenvolvimento psicológico e a educação: tecendo considerações	123
4. Considerações Finais	131
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

Vivenciamos atualmente um contexto em que o processo de mercantilização provoca mudanças radicais em todos os âmbitos da sociedade, e a educação superior não poderia deixar de ser atingida por todas as modificações impostas pelo capital. A educação superior brasileira tem passado por densas mudanças, em que a nova forma de capitalismo mundial – determinando a tônica do trabalho abstrato – interfere especialmente no sentido de estruturação e organização das Instituições de Educação Superior (IES). Segundo Silva Jr. (2005, p. 13), as relações entre capital e trabalho criam um novo campo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competência.

Silva Jr. (2005) destaca que a educação toma lugar de centralidade nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores e também na mídia. Este fato faz com que os trabalhadores sejam seduzidos por esta centralidade e passem a assumir uma postura de buscar tornarem-se mais “empregáveis” por meio da educação. A subjetividade desses indivíduos passa a ser tomada como mercadoria, passível de ser adquirida como objeto para tornar o sujeito mais “empregável” em uma sociedade cada vez mais sem emprego. Esse processo nada mais significa do que o

(...) perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela empregabilidade. Nesse processo, a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo (Silva Jr., 2005, p. 13).

Nesse sentido, otimizam-se as estratégias para ampliar as possibilidades de inserção dos indivíduos no ensino superior, como forma de aprimorar a mão de obra necessária para implementar o projeto maior de modernização do estado brasileiro. Vislumbramos um incentivo enorme a partir de 1990, para a abertura de IES privadas, com o argumento de que a terceirização da educação superior viria a suprir a defasagem de vagas de ensino para as mais diversas áreas do conhecimento.

A reforma educacional foi produzida por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, com destaque para a natureza qualitativa de tais mudanças.

(...) promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares

para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos processos de avaliação da educação brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), da descentralização da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de autonomia universitária da Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores, etc. (Silva Jr., 2005, p. 14-15).

Claro que entendemos que essas estratégias estão “mascaradas” pela ideologia e pela comodidade em transferir responsabilidades do Estado para órgãos e instituições privadas, que acham nesse mercado, perspectivas reais de lucro – respondendo assim a ânsia do capital.

Essas estratégias, se vislumbradas sem a lupa da crítica, estariam levando a uma ampla e profunda modificação na educação brasileira. Estas mudanças apontariam justamente para a construção e fortalecimento da cidadania e maior possibilidade de emprego. Contudo, concordamos com Silva Jr. (2005) quando este afirma que tudo estaria dentro do desejado se não fosse o fato da conjuntura, vivenciada pelo estado brasileiro na década de 1990, depor enormemente contra a implementação de todo este quadro. O autor cita fatos que geram um contexto no qual se instala e configura um quadro em que nenhuma das estratégias de ação, para a mudança educacional, encontraria pleno êxito, tais como: disseminação de novos modelos de organização das corporações em âmbito mundial, desnacionalização da economia brasileira, desindustrialização, transformação da estrutura do mercado de trabalho, terceirização e precarização do trabalho, reforma do Estado e a restrição do público para a ampliação do privado, flexibilização das relações trabalhistas, entre outros fatores.

Enfrentando essa realidade, encontramos, na atualidade, um quadro em que há a necessidade de enfrentamento dos insucessos das estratégias da década de 1990, que já se apresentam e necessitam de enfrentamento para evitar a falência (educacional) das IES privadas que se disseminaram com rapidez espantosa frente aos incentivos já citados.

Um dos grandes desafios se estabelece quando enfrentamos a realidade da falta de professores qualificados para a docência no ensino superior. As IES privadas – que em grande número superam as IES públicas – não conseguem sustentar um quadro docente devidamente qualificado para o nível de ensino que oferece – neste caso professores mestres e doutores que estariam aptos a desempenhar as estratégias de ensino, pesquisa e extensão que são da alçada das IES. Dessa forma, há uma ampliação na contratação de Especialistas para suprir a

demanda que se instala. Outro desafio é implementar ensino aos alunos que chegam ao ensino superior, sendo que em grande número, são alunos que vêm com defasagem dos níveis de ensino anteriores e seduzidos pela possibilidade de se tornarem mais “empregáveis”.

Frente a todo esse complexo sistema, temos notado uma necessidade de implementar, dentro das IES, estratégias próprias que venham a sanar essas dificuldades e desafios educacionais e que, muitas vezes, se fazem impeditivos na execução dos objetivos do ensino. Entre essas estratégias vemos uma tendência à contratação de profissionais de diversas áreas que, através de seus conhecimentos específicos, estariam contribuindo para minimizar os desafios intensos da educação. Nesse quadro de profissionais, estaria o Psicólogo, chamado a responder inúmeras questões, desde problemas individuais até desafios mais amplos que envolveriam a gestão institucional. Dessa forma, entendemos a importância e a justificativa de nossa pesquisa.

A atuação do Psicólogo na escola vem sendo amplamente discutida em produções bibliográficas. Um campo novo de atuação, nestes últimos anos, tem sido a intervenção desse profissional no ensino superior; no entanto constata-se que ainda existem poucas produções nessa área¹. Assim, o objetivo desta pesquisa é estudar acerca da atuação dos profissionais de Psicologia no âmbito do Ensino Superior, ressaltando, a relevância do trabalho do Psicólogo na formação de professores para este nível de ensino. O foco deste trabalho se dará no estudo acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos, visando a importância deste tema para a efetivação do trabalho do professor no ensino superior.

O interesse por essa temática decorre do fato de estarmos atuando, há cinco anos, como docente, e há quatro anos no SAAC (Serviço de Assistência ao Acadêmico) – recentemente rebatizado e remodelado para a denominação de PADIS (Programa de Atendimento ao Discente) – de uma faculdade privada, localizada na região Sudoeste do Paraná, como psicóloga, na tentativa de atender as demandas acadêmicas existentes. A partir daí, temos identificado a necessidade de maior aprofundamento teórico a respeito das atribuições e contribuições da Psicologia Escolar junto ao ensino superior.

Fazendo uma análise inicial do nosso trabalho no PADIS, as queixas mais frequentes que nos são apresentadas pelos acadêmicos poderiam ser categorizadas como de ordem afetiva (problemas com relacionamentos interpessoais, convivência grupal, personalidade,

¹ Realizamos levantamentos bibliográficos por conta própria e também por meio da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá, acessando bancos de dados e periódicos – entre estes podemos citar: google acadêmico, biblioteca virtual em saúde (bvs-psi.org.br), scielo, portal da capes, entre outros – nos quais conseguimos somente um artigo referente à atuação do psicólogo no ensino superior, o qual já estávamos trabalhando como referência para esta pesquisa.

etc), seguidas pelas queixas de ordem acadêmica (adequação ao/do método de ensino, problemas de aprendizagem, reprovações, etc).

Até o momento, nossa atuação tem se dado em forma de aconselhamento e encaminhamentos para atendimento de outros profissionais que também atuam no serviço (pedagogo, orientador educacional, professores, coordenadores de cursos, etc). Porém, percebemos que este modelo de atuação poderia ser alterado, e, ao buscar modelos já efetivados para termos base de atuação, vislumbramos uma escassez de publicações que contemplam a atuação do psicólogo no ensino superior, inclusive no tocante à relação entre desenvolvimento e aprendizagem do adulto.

Nesse sentido, desenvolvemos esta pesquisa bibliográfica com a finalidade de responder a algumas questões que poderiam futuramente servir de subsídio para uma atuação mais efetiva do profissional de Psicologia no ensino superior. O material consultado buscou ter como referência a Psicologia Histórico-Cultural e produções teóricas que fazem uma análise crítica dos temas elencados.

Buscamos, na pesquisa bibliográfica, o aporte para balizar nosso trabalho, sendo que segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 73):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (...) a pesquisa bibliográfica pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente (...). Dessa forma a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Para ilustrar com exemplos a discussão teórica, realizamos, também, uma pesquisa de campo que teve como objetivo investigar, junto a professores do ensino superior, o que estes entendem acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem no adulto, bem como aspectos de sua formação e suas expectativas com relação à contribuição da Psicologia Escolar nas demandas de formação para a atuação no ensino superior². Todas as respostas

² A pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, situada na região Sudoeste do Paraná. É uma instituição privada que possui atualmente, dez cursos de graduação - Administração, Educação

obtidas por meio das entrevistas nos serviram de aporte para exemplificar a discussão que levantamos sobre a possibilidade de atuação do psicólogo no ensino superior, bem como sobre o conhecimento do professor universitário acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem no adulto. Dessa forma, ao longo do texto estaremos trabalhando com os resultados das entrevistas, sem necessariamente denominarmos uma seção desta dissertação como análise e discussão dos resultados.

Tendo em vista esse procedimento, propusemo-nos realizar a análise levando em consideração o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no materialismo histórico e dialético. Vale situar que esta corrente filosófica marxista se consolida na Idade Moderna e tem, como pressuposto básico, a transformação. Com isso a visão de homem que se consolida nesta estrutura filosófica seria, como aponta Aguiar (2001, p. 129):

(...) um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem, que ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes.

Temos, assim, como pressuposto da dialética a superação das contradições da realidade, tendo como conjectura de que tudo está *sempre* em transformação, inclusive o homem.

O método materialista histórico e dialético, como explica Shuare (1990), implica na necessidade de determinar as dependências do objeto, de superar as limitações e reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Ainda, entendendo que a fonte do desenvolvimento do objeto é a unidade da luta dos contrários, e que este desenvolvimento se dá em saltos qualitativos, em constante movimento interno.

Física, Enfermagem, Direito, Fisioterapia, Jornalismo, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda. Agrega cerca de 1.800 acadêmicos e um quadro docente de aproximadamente 95 professores. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada (Anexo I), com dois professores de cada curso (já citados), totalizando 20 professores. Estes foram indicados pelos coordenadores de curso, diante da solicitação de que se tratassem de professores com graduação realizada no curso que ministra as aulas. Participaram da pesquisa 11 sujeitos do sexo feminino e 9 sujeitos do sexo masculino, com faixa etária variando entre 20 e 75 anos, com maior concentração de idade entre 26 e 30 anos (35% da amostra). Vale destacar que 70% da amostra possui o título de Mestre e 55% possui experiência que varia de 1 a 5 anos no ensino superior. Todos estes dados encontram-se compilados nas tabelas em anexo (Anexo II). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEM, sendo que o parecer favorável se encontra sob o número 547/2008.

Retomando a discussão sobre o embasamento da pesquisa que realizamos, vale lembrar que o próprio Vigotski³ (1996) discute as teorias e métodos em Psicologia enfatizando a necessidade desta ciência se apropriar de uma metodologia que viesse a contemplar a complexidade do objeto de estudo a que se propunha, porque, segundo o autor, “(...) a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). Vigotski deixa claro que é necessária a análise do processo na sua essência.

Gostaríamos também de considerar que, ao nos apropriarmos de conteúdos da Psicologia Histórico-Cultural, pudemos vislumbrar uma possibilidade de resposta para nossas indagações, uma vez que a visão de homem e, principalmente a concepção e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulada pela teoria já citada, dão suporte a uma compreensão do desenvolvimento do psiquismo: o entendimento de que **o desenvolvimento não cessa ao chegarmos à fase adulta**. Pretendemos, nesta dissertação, ir marcando sempre essa ideia. Ao estudar os textos de Lev S. Vigotski (1896-1934) e seus pares, tais como Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977), pudemos perceber que os conceitos formulados por estes atingem diretamente a área educacional e passaram então a ser objeto de estudo na tentativa de elaboração da hipótese anteriormente citada, de que o desenvolvimento é ilimitado.

Notamos, nas postulações de Vigotski, a preocupação em superar as interpretações sobre o desenvolvimento psíquico humano, o qual, na época em que viveu – começo do século XX – era pautado em teorias puramente biológicas. Vemos, entretanto, que ele não pretende excluir a importância dos fatores biológicos para explicar o desenvolvimento psíquico; pretende sim, enfatizar a ideia de que estes fatores são superados por meio da apropriação da cultura. Com isso, partindo da ontogênese – desenvolvimento biológico do ser – e da filogênese – história de uma espécie, o indivíduo interagindo com o outro e se apropriando dos bens culturais – poderíamos entender a formação das funções psicológicas superiores – FPS, que caracterizam o desenvolvimento do ser humano, diferenciando-o dos animais.

Ao ter a compreensão sobre a realidade, o indivíduo se reconhece como membro de uma espécie que nasce, cresce, se reproduz, vive e atua em um mundo social, transformando a sociedade por meio do trabalho. Durante sua vida, interage com as pessoas e, por meio desta

³ O nome de Vigotski, na bibliografia pesquisada, encontra-se grafado de várias formas: Vygotski, Vygotsky, Vygotskii. Optei por empregar a forma VIGOTSKI, mas conservarei, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

interação, amplia seus conhecimentos. Como veremos nesta pesquisa, é por meio do processo de apropriação e objetivação que o ser humano se constitui.

O desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo constrói ativamente suas características de geração em geração. É de fundamental importância saber que a aquisição e assimilação da linguagem estão intimamente ligadas a mecanismos cerebrais que são responsáveis tanto pelo recebimento como pelo entendimento das informações. A complexidade do desenvolvimento conquistado por uma sociedade vai sendo acumulado, transmitido ao indivíduo desde seu nascimento.

Vygotski (2000, p. 84) assevera que “Para a adaptação do homem tem essencial importância a *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma troca ativa da conduta do homem”. Podemos notar que as formas como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza gerou a 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.

A aplicação de meios auxiliares e da atividade mediadora reconstituem basicamente toda a operação psíquica e (...) de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um quanto o outro, denominamos em seu conjunto, com o termo de funções psíquicas superiores ou conduta superior (Vygotski, 2000, p. 95).

Percebemos, então, que os signos estariam relacionados com as funções psíquicas, e os instrumentos seriam os objetos com que se realizariam ações materiais. Assim, incluindo os signos nos processos de comportamento, estaríamos reorganizando todo o comportamento, ou seja, toda a consciência humana e apontaríamos as funções psicológicas superiores (FPS) como sendo as responsáveis pela organização externa da conduta e regulando o comportamento do indivíduo, conseqüentemente diferenciando indivíduos de animais. “A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (...)” (Vygotski & Luria, 1996, p. 220).

Mais uma vez vale enfatizarmos que esse é um processo contínuo que, de forma alguma, se esgota em uma determinada fase do desenvolvimento do sujeito. Dessa maneira,

entendemos a importância de compreender as vias de apropriação do adulto que se insere no ensino superior. Portanto, indagamos: a intervenção do psicólogo no ensino superior não deveria primar pela compreensão da relação desenvolvimento e aprendizagem, levando os professores a perceberem o quanto que os conhecimentos apropriados nas várias disciplinas podem ampliar a capacidade de pensar, de estabelecer relações e elaborar novos conceitos?

Assim, notamos que esse campo ainda tem muito a ser explorado, mas não possui parâmetros estabelecidos para nortear os profissionais que se inserem nas instituições de ensino superior. Possuímos poucas pesquisas, publicações e experiências relatadas para estabelecer um paradigma de atuação.

Nesta pesquisa, a opção de embasamento se dá pela Psicologia Histórico-Cultural, conforme anunciamos anteriormente, pois concordamos com as ideias de autores como Meira (2003), que aponta caminhos para uma prática crítica da Psicologia Escolar que deveria contemplar alguns elementos, dentre os quais destaca:

Reflexão e método que apreendam o movimento das contradições dos fenômenos como fatos sociais concretos (...); Crítica do conhecimento que possa apontar para o caráter ideológico da ciência. (...); Denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo. (...); Possibilidade de ser utilizado como instrumento no processo de transformação social (...) (Meira, 2003, p. 16).

Para a autora, a Psicologia, em uma perspectiva crítica, deve dar conta de esclarecer a relação entre indivíduo e sociedade e o papel possível do homem no processo histórico. Assim,

(...) a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais. (Meira, 2003, p. 20).

É a partir dessa visão de Psicologia Escolar que desenvolvemos nossa temática nessa dissertação.

Para isso, no primeiro capítulo discorremos sobre o ensino superior, seu histórico e formação para os moldes brasileiros. Intentamos, ainda, relatar as modificações que ocorreram no ensino superior com a ampliação do número de instituições privadas de ensino neste nível, assim como tratamos da formação de professores para atuar no ensino superior.

No segundo capítulo, trazemos a discussão acerca da Psicologia Escolar e o lugar ocupado por esta no ensino superior. Para isso, discorremos, inicialmente, sobre a visão tradicional que perpassou a Psicologia Escolar ao longo dos anos, ou seja, até por volta de 1970, quando se iniciam as críticas para com esta visão de Psicologia que primava pela avaliação e a segregação. Pontuamos, também, a inserção do Psicólogo no Ensino Superior, analisando suas possibilidades de atuação. Após, adentramos na discussão da concepção Vigotskiana e a sua relação com a Psicologia Escolar que se pretende crítica. Também, ressaltamos o papel da Psicologia Escolar na formação de professores, discutindo e considerando que ela poderia auxiliar no aprimoramento e mesmo compreensão dos professores acerca das relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem. Finalizamos este capítulo resgatando uma proposta de Psicologia para o ensino superior, fundamentando nossa proposta da intervenção junto à formação de professores.

No terceiro capítulo, que intitulamos: “O desenvolvimento ilimitado do homem pela apropriação da cultura: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, discorremos acerca dos conceitos básicos sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem postulados por Vigotski e seus pares. Utilizamos também autores contemporâneos que contribuem para desenvolver esta compreensão de homem integral e de desenvolvimento ilimitado. Nesse sentido, organizamos sessões para discutir especificamente temas como: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a formação dos processos psicológicos superiores e a formação dos conceitos. Também dedicamos uma sessão deste capítulo para explanar sobre a função da educação no desenvolvimento psicológico dos sujeitos e como este processo se efetiva.

Optamos, conforme anunciamos no início desta introdução, por diluir os dados coletados para nossa pesquisa ao longo dos capítulos, pois nossa intenção foi ilustrar com exemplos da realidade os apontamentos teóricos que sistematizamos ao longo do trabalho.

Ao pesquisar nossa própria realidade de trabalho – a docência no ensino superior e a prática em Psicologia Escolar – pensamos que há a possibilidade de realizar contribuições para a atuação de demais psicólogos que atuam no Ensino Superior.

Pensamos também que, ao propormos uma pesquisa com pressupostos teóricos na Psicologia Histórico-Cultural, discutindo junto aos pares as possibilidades para entendimento da atuação do psicólogo no ensino superior, estamos contribuindo para o enfrentamento de alguns desafios mais angustiantes, postos na prática profissional ao psicólogo, ou seja, a relação de ensino-aprendizagem do adulto.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Neste capítulo, trataremos acerca do Ensino Superior, Realizando um apanhado geral sobre o histórico da efetivação e implantação deste no contexto nacional. Temos como intuito, também, discorrer sobre as mudanças ocorridas no Ensino Superior com a ampliação da oferta de vagas por meio da implantação de inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Para finalizar o capítulo, escrevemos sobre a formação de professores para atuar no Ensino Superior e como isso se configura na realidade brasileira.

Iniciaremos ressaltando o que é postulado como objetivo do ensino superior, uma vez que na LDB 9.293/96, em seu artigo 43, consta que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborador na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta a participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 102-103), a universidade, sendo uma instituição educativa, configura-se como um serviço que se efetiva pela docência e investigação, tendo como objetivos:

(...) a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Dessa forma, o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea estabelecem o entendimento do ensino como fenômeno amplo, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Do nosso ponto de vista, o ensino superior precisa romper com algumas amarras de tradicionalismo na forma de efetivar os processos de ensino-aprendizagem. Deve ainda, privilegiar a relação entre apropriação do conhecimento e desenvolvimento psicológico, contemplando os conteúdos de modo efetivo e preparando os indivíduos para uma atuação consciente durante todo o seu percurso de vida. Notamos também a importância da atuação do profissional em Psicologia, que, com uma intervenção de maneira efetiva, pode auxiliar o professor de ensino superior a encarar os desafios que a prática apresenta.

Segundo Dal Castel (2007), em virtude das muitas exigências que se articulam no atual contexto social, marcado pelos crescentes encaminhamentos neoliberais, o professor da educação superior é incitado a adotar uma nova postura.

As alterações vivenciadas na educação superior brasileira, principalmente nos cursos de graduação presenciais, abrangem diversos aspectos, como: a) crescimento acelerado (abertura de novas vagas e aumento do número de instituições, na maioria pertencentes à iniciativa privada); b) flexibilização do sistema (criação de inúmeros novos cursos para atender à demanda de mercado); c) alterações nas diretrizes curriculares (respaldadas na pedagogia das competências); d) mudanças nos critérios de ingresso de alunos nas instituições (sistemas de cotas e programa universidade para todos); e) processos de avaliação das instituições - interno (auto-avaliação) e externo (comissões designadas pelo Ministério da Educação). Esses acontecimentos têm

provocado conseqüências diretas na prática pedagógica do docente que trabalha especificamente com os cursos de graduação, sejam pela heterogeneidade econômica, social, cultural e intelectual dos alunos que ingressam no ensino superior, sejam pelas exigências que emanam da atual conjuntura social, orientadas pelas legislações vigentes (Dal Castel, 2007, p. 27).

É essencial que entendamos a trajetória do Ensino Superior no Brasil para chegarmos a esse contexto já salientado. Com essa necessidade, passamos a apresentar alguns dados históricos sobre a constituição da instituição de ensino superior no Brasil, desde seus primórdios.

1.1 ALGUNS DADOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A trajetória da educação superior brasileira é recente, quando comparada a 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 30 do século XX, a formação em nível superior existia apenas para profissionais liberais.

Durante todo esse período, o processo de ensino pautou-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos que validavam uma profissionalização e o relato de experiências profissionais bem sucedidas. Isso significava que as instituições procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades, para ingressar nos quadros do magistério do ensino superior. Logo, quem fosse bem sucedido em seu campo de atuação seria um bom professor daquela área.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), alguns modelos de ensino superior vigoraram no Brasil, desde a sua implantação. Os modelos iniciais seriam: Modelo Jesuítico ou Franco-napoleônico (1808-1889) e o Modelo Alemão ou Humboldtiano (1889-1968). Ambos engendram a primeira fase do ensino superior – 1808 até 1889 – e adentram à segunda fase até a consolidação da Lei 5.540/68.

Inicialmente, o Modelo Jesuítico servia de referência. Nele se consolidava o contexto pautado no cristianismo e o objetivo maior era manter esse modelo, propagando a doutrina cristã e o exercício do culto. Segundo as autoras, nesse modelo o programa básico de estudo era o chamado *Trivium* (estudo da Gramática, Retórica e Dialética) e o *Quadrivium* (estudo da Aritmética, Geometria, Astronomia e Música).

Esse modelo foi adotado na época do Brasil Colonial, com a chegada da família real ao nosso país (1808) e seus resquícios perduram até o advento da República (1889), *primeira fase do ensino superior no Brasil*. Nesta fase, segundo Marinho-Araujo (2009), a organização da educação superior se deu em cátedras e, posteriormente, tendo cursos isolados (com preocupação basicamente profissionalizante e não necessariamente universitária) como tendência marcante.

Em relação ao professor, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 146) destacam que

(...) a formação e a personalidade de cada professor – um sacerdote – eram elementos fundamentais para a eficácia do método jesuítico. Como o objetivo era salvar as almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda a sua ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solicitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente. A fim de garantir a ordem e o sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas.

A ação do professor era de transmitir o conteúdo a ser memorizado em aulas expositivas (quase palestras), acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e a avaliação se efetivava como recurso de controle rígido e preestabelecido. “Como resultado temos o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem” (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 147).

Podemos considerar que modelo jesuítico encontra-se na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um hábito, o qual é, segundo Pimenta e Anastasiou (2005) um conjunto de esquemas que permite produzir uma infinidade de práticas adaptadas e situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos. As autoras criticam esse modelo, enfatizando que o hábito

(...) permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, na memorização como metodologia na e da sala de aula (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 147).

Como já citamos, o ensino superior no Brasil iniciou em 1808, no período colonial, com a criação de escolas isoladas em decorrência do pacto colonial entre as nações europeias. O modelo adotado nessas escolas foi o jesuítico ou franco-napoleônico que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica.

Em sua organização administrativa, tratava-se de um modelo de universidade centralizador e fragmentado. Por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento criou uma unidade impositiva que até hoje tem dificuldades em se atualizar.

Fernandes (1975) assevera que, nessa época o que ocorreu foi uma transição do que chamou de Escola Superior⁴ para a Universidade. O autor pontua que, até então, o molde educacional brasileiro somente tinha conseguido se organizar institucionalmente e construir paradigmas de escolas superiores, que, ao seu entender, teriam as seguintes características:

Ela se adaptava plasticamente às condições de um ambiente intelectual mais ou menos tosco e provinciano, que privilegiava socialmente o saber letrado e, em particular, o profissional liberal. Ela podia atingir certos níveis de eficácia em tais condições, nas quais a sua estrutura abrangia um número reduzido de estudantes, professores e funcionários: a concentração do poder nas mãos dos catedráticos era compatível com a ordem existente na instituição ou com a organização política da sociedade; e o meio

⁴ A escola superior constitui uma instituição ultra-especializada, em termos funcionais. Formada para produzir profissionais liberais operando dinamicamente apenas ao nível do saber relacionado com a qualificação técnica desses profissionais e interagindo com a sociedade somente através dos interesses das elites culturais, ela se converteu em caudatárias das profissões liberais e de suas ramificações pelos diferentes papéis intelectuais, organizados socialmente. Impunha-se, como objetivo pedagógico essencial, produzir um reduzido número de graduados, relegando para as etapas iniciais das diversas carreiras a complementação da formação educacional que fornecia. Pondo-se de lado o que isso representa, como elevação invisível dos custos da aprendizagem ou como critério restritivo de peneiramento social, é claro que uma escola desse tipo tende a limitar drasticamente a expansão do corpo discente, a negligenciar a importância da pesquisa (como técnica educativa ou como meio de acumulação do saber), a valorizar critérios exteriores e extrapedagógicos de apreciação da aprendizagem escolarizada, etc. Configura-se, desse ângulo, o que alguns educadores brasileiros convencionaram chamar de **má escola**: uma escola deteriorada pelo mau uso que o meio brasileiro fez dos modelos institucionais de ensino superior, que assimilamos da Europa. O que convém ressaltar, tendo em vista os fins dessa exposição, é que a “má escola” cria toda uma rede de interesses, mais ou menos inconfessáveis. Os fatores educacionais mobilizados são aproveitados de tal modo que, professores, estudantes e leigos ligados a seus interesses direta ou indiretamente são socializados para defini-la como “normal” e “desejável”, pois ela satisfaz motivos ou desígnios egoísticos que todos perfilham, confessada ou inconfessadamente, e que todos relutam em abandonar. Em suma, a escola de baixo rendimento faz parte de uma situação histórico-social. Ela cria sua própria tradição cultural e as forças materiais ou morais através das quais se mantém e se fortalece. Ela acaba exprimindo o que a sociedade “pode” e “deve fazer” em matéria de ensino, determinando a relação dinâmica existente entre o padrão de equilíbrio da ordem social e o rendimento de suas instituições escolares. Isso cria uma consequência paradoxal (Fernandes, 1975, p. 80 – grifo do autor).

social possuía mecanismos para suplementar a aprendizagem dos graduados (Fernandes, 1975, p. 73).

Esse modelo de escola superior, segundo Fernandes (1975) não foi suplantado pela universidade, muito pelo contrário, pois quando se instituiu a universidade brasileira, esta não conseguiu corrigir os defeitos estruturais do modelo anterior, assumindo um caráter de conglomerado de escolas superiores.

Esse paradigma que gera a “má escola”, de acordo com Fernandes (1975), mesmo criticado, não consegue na prática ser transformado, pois, mesmo os mais ferrenhos críticos desse modelo, colhem dividendos de sua desorganização, desorientação e baixa produtividade.

Em semelhante ambiente, os processos de mudança sociocultural progressiva e as técnicas racionais de controle social esbarram com múltiplos fatores de interferência, pois a atividade consciente e a vontade de educadores ou de educandos se voltam para a defesa sistemática das “vantagens” asseguradas pela “má escola” (Fernandes, 1975, p. 81).

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, e tentando entender como o quadro se estabelece, vale aqui pontuarmos que Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que o modelo francês – que influencia a consolidação da universidade brasileira – centrava-se na formação dos quadros profissionais atendendo prioritariamente a elite. Nas salas de aula, o modelo não era diferente do modelo jesuítico, pois, segundo as autoras, não existe a intencionalidade para a articulação do conhecimento.

Posteriormente vemos que ocorre uma modificação deste *status*, interferindo no que na época era entendido como relação professores-alunos-conhecimento, uma vez que no Modelo Alemão (ou Humboldtiano) – criado na Alemanha no final do século XIX – sugere-se uma universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais, mediante a ciência, buscando unir os professores entre si e os alunos através da pesquisa. “Propunha-se dois espaços: institutos (formando profissionais) e centros de pesquisas (regidos por situações opostas ao modelo francês)” (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 151).

A visão é que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, uma vez que se entende que esse conhecimento deve estar em movimento e transformação.

Esses elementos do modelo alemão, que dão destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa, são assimilados aos sistemas de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/Usaid, conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar. Separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais – o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico – e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa. Esses acordos foram preparatórios ao período da chamada *universidade funcional*, etapa de um caminho de transformação da concepção da universidade como “instituição social” para uma concepção de “universidade organizacional”, ocorrida nos últimos trinta anos do processo neoliberal (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 152).

De acordo com Saviani (1999, p. 91), no período pós 1930 buscava-se modernizar o país através da modernização da educação. “(...) os “pioneiros” formularam a idéia de plano como instrumento de introdução da racionalidade científica na educação de vez que a ciência se apresentava no ideário escolanovista como o elemento modernizador por excelência”⁵. Até essa época, de acordo com Saviani (1989), a escola era guiada por uma visão da Pedagogia Tradicional e a Escola Nova era encarada como uma possibilidade de superação dessa Pedagogia. Essa visão, além de deixar marcas na Educação Básica também o faz no Ensino Superior, como veremos a seguir.

Estas teorias – Pedagogia Tradicional e Escola Nova – acreditam que a educação tem autonomia em relação à estrutura social, podendo determinar a equalização das relações, além de conceber a sociedade como um todo harmônico, que requer apenas alguns ajustes para diminuir as disparidades sociais. Nesse sentido, percebemos o quanto essas teorias influenciam no ideário de que seria da educação e dos indivíduos nela inseridos a responsabilidade pela mudança social. Assim, o Ensino Superior, norteado por essas teorias que reverberam até a contemporaneidade, teria que garantir que os sujeitos que dele se apropriam tivessem plenas condições de, a partir da otimização de suas habilidades, implementar meios sociais – pela via do trabalho – que viessem a efetivar as mudanças de modernização social solicitadas pelo governo.

⁵ Segundo Saviani (1999) o planejamento educacional é, nas diferentes circunstâncias, um instrumento de política educacional, isto é, a forma através da qual se busca implementar determinada política que se preconiza para a educação.

Imbuído deste ideal, entramos na *segunda fase da história da Educação Superior no Brasil*, pois segundo Marinho-Araujo (2009) esta fase de 1930 até meados de 1996 consolida a universidade como centro – figura acadêmica administrativa central – do ensino superior no Brasil. Marinho-Araujo (2009) assevera que a reforma universitária de 1968 amplia as funções universitárias para a sustentação da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Também vale destacar que, no período anterior à ditadura militar, as universidades latino-americanas viviam um clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos – o que era considerado comportamento indesejável em período ditatorial. Para Pimenta e Anastasiou (2005), os movimentos educacionais desse período propunham assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de questionamento e outras mudanças.

A busca da criatividade toma o estudo como situação construtiva e significativa e propõe a passagem de uma situação em que predominava a transmissão para um equilíbrio entre reprodução da herança cultural e análise, com desenvolvimento de “*hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente*”. Nesse contexto, propunha-se um imaginário educacional com elementos essenciais tanto para os processos de ensino, superando a simples transmissão do conteúdo. Esses avanços foram desestimulados pelo processo implantado com a Lei 5.540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 153 – grifos das autoras).

É notório que, no período da ditadura militar, há uma estagnação do citado processo crítico no que diz respeito à formação na graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Pimenta e Anastasiou (2005) criticam que se reforça o ambiente adequado a uma pedagogia sustentada em um papel docente centralizador, na relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica⁶. Dessa forma, nos parece que o período deposita na educação a expectativa de que

⁶ As autoras, de certa forma, do nosso ponto de vista, defendem uma escola mais próxima da Escola Nova ou do Construtivismo, haja vista que estão questionando a transmissão do conhecimento.

ela valorize saberes individuais voltados exclusivamente à apropriação de habilidades de trabalho, sem, em momento algum empreender a crítica que levaria à apropriação do sentido da atividade laboral. A pedagogia que norteia esse estilo de saber se sustenta nas premissas da Escola Nova, uma vez que nela há o objetivo de rever as formas tradicionais de ensino, tendo no aluno (criança ou adulto) a ênfase do processo educativo. Assim, o professor e o conteúdo são colocados em segundo plano. De acordo com Facci (2004c), a crença disseminada era de que a Escola Nova poderia ser o instrumento para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa, sendo que princípios como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia e importância do trabalho em grupo, norteariam esta mudança.

Saviani (1989) ressalta que a Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade, deslocando o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. A importância não se dá no conhecimento socialmente existente, mas sim no “aprender a aprender”, marca que se estabelece até os dias de hoje, principalmente no ensino superior.

Assim, temos um longo percurso de tentativas e incertezas, porém, para entendermos onde estamos hoje, iremos adiante em nossa explanação histórica. 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. Isso cria uma tensão entre a ideia de plano de educação como instrumento do Estado – a serviço do desenvolvimento econômico-social do país – e a ideia de plano de educação como instrumento de uma política educacional – limitada a distribuir recursos na suposição de estar preservando a autonomia no campo educacional.

No entanto, segundo Dal Castel (2007) vale lembrar que, para a função de docente do nível superior, continuou a se exigir apenas o bacharelado e o exercício competente da respectiva profissão, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades e a pesquisa já fosse um investimento em ação. A autora ainda assevera que, em razão das necessidades de pesquisas e estudos relacionados ao desenvolvimento do país, houve grande expansão dos cursos de pós-graduação a partir da segunda metade da década de 1960. Nesse contexto de mudanças, a exigência de qualificação do professor foi alterada, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, com o oferecimento de cursos de mestrado e doutorado. Contudo, nas questões relacionadas à formação para a docência no ensino superior continuou-se dando ênfase à racionalidade técnica.

Saviani (1999) afirma que no período pós 1964 manteve-se o objetivo da modernização, porém se ensejava que esta fosse implantada realizando 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. Saviani (1999), ainda complementa que no período denominado “Nova República” (1985-1989), pretendeu-se combater o autoritarismo implantando-se uma “(...) ‘racionalidade democrática’ que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas.” (Saviani, 1999, p. 92).

Segundo o autor, foi a partir de 1990 que a “racionalidade financeira” se faz presente, promovendo uma “(...) política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro educacional” (Saviani, 1999, p. 92).

As diretrizes sobre o ensino superior contidas na Lei 5.540/68 se mantiveram 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. Nesta lei consta que a docência no ensino superior será preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, os programas de mestrado e doutorado em áreas diferentes da educacional se voltam especificamente para a formação de pesquisadores em seus campos de atuação, e não à formação de professores. Assim, os professores não possuem condições institucionais de se formar na docência.

Segundo Marinho-Araújo (2009, p. 165), após a primeira fase – Época Colonial (1808) até a República (1889) – e a segunda fase – 1930 até 1996 – a ***terceira fase da história do Ensino Superior*** se constitui, sendo

(...) marcada pela influência da internacionalização no sistema de Educação Superior, respondendo a um contexto social que exige uma universidade de massa, com o ensino superior sendo visto como canal de ascensão social. É uma época na qual as tensões internacionais entre a hegemonia da globalização e a defesa do Estado nacional perpassam as diferentes concepções de Educação Superior.

O Brasil deixa de contar com um modelo único de ensino superior para agregar o paradigma de universidade não somente como bem público, mas como serviço comercial. Dessa forma, observa-se a instalação de uma educação superior complexa e expandida.

De acordo com Luce e Morosini (2004, p. 6):

Esta fase de modernização estende-se até meados de 1990 caracterizada pela expansão do número e tamanho das instituições, a privatização do setor, a interiorização de novas instituições e a diversificação da comunidade acadêmica e de cursos. (...) Este período revela acentuada expansão das chamadas novas universidades, do setor privado, com marcante vocação empresarial.

Em 2006, o Decreto n^o 5.773 classificou as IES em Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Este decreto demarcou a regulação, supervisão e avaliação das IES, bem como estabeleceu a legislação atual sobre o Sistema Federal de Ensino Superior, composto por Instituições Federais de Educação Superior (IFES), IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos federais de educação superior.

Atualmente o Brasil possui 2.281 IES (MEC/INEP, 2009), sendo que há um aumento de vagas ofertadas – só no setor privado houve a oferta de aproximadamente 2,5 milhões de vagas. Vale ressaltar que, quanto à dependência administrativa, as IES nacionais se distribuem em públicas e privadas – 89% de instituições privadas (2.032); 11% de instituições públicas (249). A maioria das IES se localiza nas regiões Sudeste (1.095) e Sul (375) e, quanto à organização acadêmica, estão distribuídas em Universidades (8%), Centros Universitários (5,3%) e Faculdades (86,7%).

Marinho-Araújo (2009) assevera que a expansão da educação superior tem sido alvo de discussão no âmbito das políticas educacionais mundiais. Segundo a autora, alguns países em função de demandas econômicas e sociais para seu desenvolvimento, apresentam necessidades incipientes de aumentar o número de indivíduos ingressantes no ensino superior. Contudo, no Brasil – onde esse processo está sendo efetivado – as vagas de ensino superior não são totalmente preenchidas, inclusive podemos observar que cerca de 40% delas estão ociosas, em todo o país.

Marinho-Araújo (2009) apresenta vários fatores como explicadores para esse grande número de vagas ociosas. Uma das explicações é que essas vagas encontram-se quase que exclusivamente em instituições privadas (pagas), o que, de acordo com a autora, é indicativo de possíveis dificuldades em arcar com as mensalidades por parte dos estudantes. Outro ponto

se dá com a crescente democratização da educação básica, em que os jovens provenientes das baixas camadas socioeconômicas começam a chegar à educação superior. O quadro que se estabelece frente a esta realidade é que as instituições públicas e gratuitas não oferecem vagas suficientes para atender essa demanda, restando a esses jovens a alternativa do ensino privado e pago. “Com o objetivo de atrair a população excedente das universidades públicas, e possivelmente para espantar a instalação de instituições concorrentes, o setor privado tende a oferecer vagas em grandes quantidades, muitas vezes acima da previsão de preenchimento” (Marinho-Araújo, 2009, p. 169).

Frente a este contexto da educação superior no país – no qual ocorre a expansão da oferta, mas com matrículas muito aquém do necessário, vagas ociosas e aumento da inadimplência – observamos que, junto da expansão e modernização do ensino superior há oferta que não garante o compromisso com uma qualidade acadêmica necessária à formação competente e comprometida socialmente.

Esse estilo – descompromissado – de Universidade é citada por Chauí (2003) como um modelo em que há a regra por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível. A autora cita essa instituição parafraseando Bárbara Freitag (1980), e denominando-a de *universidade operacional*, a qual está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (Chauí, 2003, p. 3).

Chauí (2003) afirma que nesse modelo de universidade, a docência é compreendida como transmissão rápida de conhecimentos, registrados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência prolixos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM.

Ainda com o tom de crítica, notamos que Chauí (2003, p. 3) afirma que:

O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”.

A docência ou é pensada como formação rápida para profissionais já graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão excluídos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou pensada como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores. Segundo Chauí (2003), as principais características dessa docência são a transmissão e o adestramento, desaparecendo, assim, a sua marca essencial: a formação.

Quando apresentamos essas características, notamos que já em 1980 Freitag (1980, p. 115) afirmava que:

O ensino particular, que sempre foi concebido como uma barreira ao nível superior, está se tornando praticamente sua única via de acesso. O ensino particular parece ser aquele que realmente assegura a tão louvada democratização do ensino, mesmo sendo ele objetivamente uma barreira sócio-econômica. O pagamento de taxas escolares, desde que acessíveis para os assalariados de baixa renda, nunca funcionou seletivamente, porque as classes subalternas procuram a escolarização a qualquer preço, especialmente uma vez atingido o nível médio.

O setor privado, interessado em fazer negócio, passou a adaptar sua oferta de custos à demanda, a preços acessíveis aos mais pobres. Evidentemente o produto vendido não podia ser da mesma categoria que o consumido gratuitamente pelas classes privilegiadas que ocupa em sua maioria a rede oficial.

Conferindo títulos e expedindo diplomas, o ensino particular não cria, entretanto, recursos humanos que concorram seriamente no mercado de trabalho com os egressos das universidades oficiais.

De forma enfática, Freitag (1980) assevera que há uma disparidade entre a formação oferecida pela IES pública e pela privada. Considera que os egressos das instituições

particulares são preteridos em favor da contratação de um profissional formado em instituição pública, com a justificativa de que a qualidade da formação seria um diferencial profissional.

Nesse sentido Marinho-Araújo (2009) assinala para a necessidade de se pensar nos indicadores ideológicos que permeiam a educação superior no Brasil.

A partir de 1990, ocorre uma tendência mundial em conceber a educação superior de caráter neoliberal. Segundo Marinho-Araújo (2009), essa concepção tem sua origem nas orientações advindas de documentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que defendem a ideia de uma universalidade dirigida para o mercado, eficiente e racional.

Nessa concepção, o modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apresentar-se-ia muito oneroso para o estado, especialmente em países em desenvolvimento, inviabilizando sua manutenção a médio e longo prazo. A orientação vigente era pela criação de instituições com o foco no ensino (Marinho-Araújo, 2009, p. 170).

Segundo Nagel (2001) as “medidas para aliviar a pobreza” – discurso impositivo das instituições prestadoras de recursos financeiros – são tomadas, nesse momento, como conquistas da população carente, como produto dos movimentos sociais, resultantes, também, do esforço dos intelectuais engajados na transformação social.

Nesse caminho de interpretação política, os pontos a serem cumpridos na área educacional, pelo Estado Brasileiro, já definidos pelo FMI e Banco Mundial, passam a ser progressiva e essencialmente examinados como estratégias modernas (ou pós-modernas) de revigoramento educacional.

Como assegura Lima (2003), ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado nas mais diferentes áreas da sociedade, sendo que todo este processo se configura como gerador – e otimizador – do processo de mercantilização da educação. “Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica” (Lima, 2003, p. 2). Dessa forma, essa política deveria ser a garantia de verbas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental, através da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Lima (2003) considera que quando os órgãos internacionais do capital consideram a necessidade de redução de verbas públicas para a educação – superior, abre-se o precedente para o fortalecimento e a expansão do ensino privado. Este processo envolve dois movimentos:

a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições (Lima, 2003, p. 2).

De acordo com Nagel (2001), pontos como a prioridade da educação básica/secundarização do ensino superior, por exemplo, encontram naquele contexto pós-moderno, poucos críticos, uma vez que a grande maioria concordava com a situação “constrangedora” do analfabetismo no país, sem estabelecer qualquer outra relação explicativa para essa campanha definida pelo FMI e pelo Banco Mundial. A descentralização e a desregulamentação são recebidas como libertação das relações de poder ou dos erros da administração centralizada e são tomadas como garantia de maior eficiência da escola, sendo que essas medidas nunca foram relacionadas com as exigências do novo patamar de acumulação. A participação da comunidade no interior da escola, vista como modernização nas relações acadêmicas não é acompanhada de qualquer crítica às condições concretas e crescentes de desobrigação do Estado na área social. O entendimento do ensino regulado por diferenças locais, regionais, institucionais, individuais toma fôlego na luta dos educadores, recebendo múltiplas adesões, agora mobilizada por outros paradigmas que se aproximam tanto da nova objetividade – com sua noção básica de conveniência imediata, como do subjetivismo – com sua proposta emancipatória, como das teorias que colocam a linguagem como ponto de partida das reflexões.

Outro ponto a ser salientado, segundo Nagel (2001), seria a negação da reprovação escolar no ensino fundamental, afirmada apenas como produto de professores mal qualificados, e não como a condição necessária para repasses financeiros dos organismos internacionais, pois não foi examinada em suas consequências sociais e/ou culturais para o

país. Essas ideias da autora servem como base para pensarmos o ensino superior, uma vez que:

A aprovação compulsória como decisão anterior à aferição de conhecimentos, a correção de fluxo escolar como meta estatística para comprovar a eficiência de um sistema falido, na prática vigente, já garantiu um descompromisso com o futuro das novas gerações, só admissível quando se perde a história como horizonte possível. O ensino considerado indispensável “ao homem pobre dos países pobres”, alinhavado ou discriminado tanto internacionalmente pelo BANCO MUNDIAL como por inúmeros coadjuvantes nacionais de renome, ainda não foi (e nem poderia ser) objeto de questionamentos consistentes em Revistas ligadas à área da educação no Brasil (Nagel, 2001, p. 7).

Educadores brasileiros incorporando-se aos governos de Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), abandonam progressivamente suas posições teóricas, afastam-se da concepção de homem enquanto ser social e passam a defender objetivos, prioridades, estratégias, conteúdos e metodologias de interesse da economia liberal sob discursos pedagógicos que conclamam a morte de “velhos paradigmas”. Nesse contexto se percebe fortemente a influência de organismos internacionais neoliberais no Ensino Superior, principalmente no tocante a orientações para o desenvolvimento de IES eficientes, empreendedoras e sustentáveis.

Nagel (2001) considera que uma (nova) proposta pedagógica – para os diferentes níveis de ensino – não se constrói apenas pela força do poder econômico, expresso na diretividade dos órgãos governamentais como o MEC e as Secretarias de Estado. Os educadores, em adesão crescente ao neoliberalismo, alicerçam essa proposta no seu dia a dia, assumindo a ciência e a filosofia como simples práticas culturais, fundadas em subjetividades diferenciadas e criativas, estimulando, fundamentalmente, a tolerância, o respeito sem a crítica por opiniões diferentes.

A educação, nesses termos, com essas “novas” premissas, volta às suas raízes, ajustada à (re) construção da forma burguesa de ser e de pensar. A defesa do sujeito autônomo, criador, independente, sem amarras, original, que busca a conveniência imediata, livre

para expressar-se sem qualquer coerção, convivendo, no máximo, com persuasão em caso de limites prejudiciais a outrem, que acredita no conhecimento apenas como verdade progressiva construída e conquistada pelo próprio eu, passa a ser encaminhada como se inédita fosse no mundo dos homens que fizeram das trocas e/ou do consumo o limite máximo de seu universo cognitivo. E os fantasmas cobrem os homens quando eles passam a repetir formas cristalizadas de ver o mundo, como se elas fossem revolucionárias. Os *Planos de Governo*, as *Diretrizes Educacionais*, os *Pareceres dos Conselhos de Educação*, os *Parâmetros Curriculares*, com suas metas ou propostas educacionais definidas e justificadas que o digam, posto que expressivamente reveladores de uma servidão voluntária ao modo de produção que apenas se atualiza (Nagel, 2001, p. 9, grifos da autora).

Apesar desse panorama instituído, Marinho-Araújo (2009) afirma que em contraponto com este contexto, a educação superior no Brasil registra uma considerável resistência, tanto da sociedade civil quanto da comunidade acadêmica. Segundo a autora as principais críticas para as políticas neoliberais estavam voltadas para a ênfase na privatização da educação superior e na vinculação da autonomia ao desempenho. Essas ações eram validadas por processos avaliativos sustentados em uma concepção controladora de avaliação, sendo que critérios quantitativos norteavam a distribuição de recursos, vinculados à divulgação de informações para a sociedade sobre a eficiência e a produtividade das IES. Assim, foram criados diversos instrumentos avaliativos para balizar a política vigente e averiguar a qualidade do ensino superior oferecido no país. Entre estes instrumentos, podemos citar o Exame Nacional de Cursos (ENC) – que ficou conhecido como Provão e que foi usado como base de estruturação das políticas educativas, e a Avaliação das Condições de Ensino (ACO) que posteriormente foi nomeada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Inúmeras críticas, tanto de estudantes, quanto de professores, intelectuais e representantes de diversos órgãos e associações, foram dirigidas ao Provão nos anos subsequentes, canalizando a resistência às políticas de educação superior que disseminavam processos avaliativos com caráter punitivo, padronizado, classificatório e, por vezes, com ênfase na discriminação e na exclusão (Marinho-Araújo, 2009, p. 171).

Como nunca antes na história, a produção de conhecimento tende hoje a se privatizar e se vincular estreitamente aos interesses do capital. Isso produz um efeito de retorno às formas e políticas de produção científica. Os temas prioritários passam a ser definidos pelo mercado, mais que pela própria comunidade científica e pela sociedade.

Isso nos parece muito próximo da realidade vivenciada pelas IES privadas, as quais intensificam a ideia de sociedade do conhecimento, em que o fator primordial é a utilização intensiva e competitiva dos conhecimentos.

Vale aqui tentarmos explicar o que entendemos como sociedade do conhecimento. Segundo Chauí (2003) quando a informação e o conhecimento se tornam forças produtivas, passam a compor o próprio capital, o qual por sua vez, passa a ser dependente desta informação e conhecimento para sua reprodução e acumulação.

Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente (Chauí, 2003, p. 5).

Assim, essa sociedade do conhecimento – sobre o prisma da informação – é regida pela lógica do mercado – financeiro – e não é passível de ação política da sociedade civil e nem serve ao desenvolvimento de informações e conhecimentos necessários a vida social e cultural.

Chauí (2003, p. 5) afirma que a noção de sociedade do conhecimento,

(...) longe de indicar uma possibilidade de avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas

sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades).

Segundo Chauí (2003), o exemplo da heteronomia é claro se olharmos para a área das chamadas pesquisas básicas nas universidades latino-americanas, nas quais os objetos e métodos de pesquisa são ditados pelos vínculos com grandes centros de pesquisa dos países que possuem a hegemonia econômica e militar, uma vez que esses vínculos são (im)postos tanto como condição para o financiamento das pesquisas quanto como instrumentos de reconhecimento acadêmico internacional. O exemplo da irrelevância fica evidente na degradação e no desmantelamento das universidades públicas, consideradas cada vez mais um peso para o Estado (notamos então o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento sedicioso da ordem econômica.

Dal Castel (2007) assevera que, ao se utilizarem do discurso da gestão empresarial para a manutenção da sociedade do conhecimento, os defensores do neoliberalismo dão o tom do momento: transferir às escolas aquilo que anteriormente era obrigação do Estado. Na verdade, assim como nas demais organizações de ensino escolar, as instituições de educação superior têm uma missão e um conjunto de propósitos que lhe são próprios, que são inseparáveis de seu papel social.

Podemos inferir que, embora esses aspectos mencionados estejam presentes, constantemente, sem mistérios no âmbito das instituições, as consequências geradas são menos perceptíveis e mais difíceis de serem avaliadas, pois elas estão intimamente ligadas às tendências camufladas pela proposta neoliberal.

Essa temática poderia aqui ser amplamente desenvolvida, no entanto, estaríamos saindo do objetivo deste trabalho que é discutir a possibilidade da atuação do psicólogo junto a formação de professores para o ensino superior. Assim, passaremos a abordar os aspectos referentes à formação do professor no próximo item.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR

Parece pertinente iniciarmos este item questionando o modo como os professores de ensino superior se identificam atualmente. Este questionamento é válido, pois consideramos que o título de professor – de forma isolada – pode sugerir uma identidade menor, uma vez que socialmente parece se referir a professores de ensino fundamental e médio. Dessa forma, não é incomum o professor de ensino superior, ao realizar sua apresentação profissional, citar inicialmente sua graduação – Advogado, Jornalista, Fisioterapeuta, Enfermeiro, Psicólogo – e de forma secundária citar sua ocupação docente.

Grande parte dessa não identificação se dá pelo fato de que em inúmeras vezes, o professor universitário 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 como professor universitário. Nesse processo, o professor segue como paradigma – em maior ou menor medida – sua própria experiência como aluno. Nisto não descartamos a capacidade autodidata do professor, porém temos que considerar que esta não é suficiente.

No Brasil, a LDB nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, contêm referências explícitas à preparação pedagógica para o exercício de docência no ensino superior e exigem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados, em nível de pós-graduação:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996, art. 66).

Notamos, com isso, que a legislação não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como ato fragmentado de *preparação* para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente – não exclusivamente – nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, 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, que, apesar de restrita, confere alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior.

O artigo 52, inciso I, da LDB de 1996, também é responsável pela ampliação do interesse no campo da docência universitária, ao estabelecer que as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores) deverão contar com "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado"; e que "o prazo para que as instituições cumpram o disposto ... é de oito anos" (§ 2, do art. 88, nas disposições transitórias) (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2003, p. 273).

Podemos analisar que o aumento do número de vagas ofertadas no ensino superior estabelece cada vez mais a valorização da formação contínua ou em serviço (cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios) o que gera certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar, ou seja, bastaria o domínio de conhecimentos específicos.

Em nossa pesquisa isto fica evidente quando ao analisarmos os dados referentes a que conteúdos/conhecimentos/habilidades são considerados importantes para o professor atuar no Ensino Superior (Tabela 06, Anexo II), notamos uma prevalência de respostas que nos remetem ao domínio de conhecimentos específicos, ou seja, os professores inquiridos responderam que para atuar no ensino superior, seria necessário: conhecimento específico da área onde as disciplinas são ministradas (20,3% das respostas), conhecimento acerca da relação entre os conteúdos ministrados e a atuação profissional – estabelecimento de relação entre teoria e prática (14,8% das respostas) e conhecimento da *disciplina ministrada* (3,7% das respostas).

Notamos uma forte tendência dos professores em considerar que para o exercício da docência no Ensino Superior, basta o conhecimento técnico da área ou o específico da disciplina, negligenciando o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que neste nível de ensino se inserem. Assim, vemos que há uma predominância da visão tecnicista do Ensino Superior, ou seja, há uma necessidade inerente a nossa sociedade de estabelecer o ensino que se volte à prática laboral, executando uma formação rápida e que atenda a necessidade do mercado. O professor de ensino superior fica, dessa maneira, submetido a uma forma de educação em que o que interessa é o domínio de um conhecimento técnico que responda rapidamente a crescente demanda do mercado.

O foco de educação que anunciamos neste trabalho – norteado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural – uma educação em que impere a possibilidade de uma

discussão crítica e que o conteúdo seja a linha condutora para a superação da alienação no ensino superior, fica relegado a segundo plano. Se o próprio professor não considera as possibilidades de análise do seu aluno de forma mais ampla, levando em consideração os processos de desenvolvimento e aprendizagem, estaremos cada vez mais longe de possibilitar uma formação em que impere a crítica sobre o conhecimento.

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2005) quando estas afirmam que para o professor, na maioria das instituições de ensino superior, “(...) predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 37).

É preciso destacamos que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeiro e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento, no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto.

Segundo Chauí (2003) é necessário compreender que a necessidade imposta pela sociedade de conhecimento, em que a questão espaço-temporal é cada vez mais restrita, produz efeitos nas IES – diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado, evidenciam esta restrição.

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação* (Chauí, 2003, p. 8).

Vemos com isso uma corrida desenfreada em busca de uma titulação que nem sempre garante a excelência acadêmica de quem media o conhecimento – no caso do professor. Tudo isso influencia enormemente no produto do trabalho daquele que se coloca no espaço da docência, ou seja, influencia na mediação do conhecimento.

Pimenta e Anastasiou (2005) constataam a reconhecida importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na

universidade, asseverando que vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas.

Inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre a metodologia do ensino superior. Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática 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 (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 108).

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 pedagógicos⁷, 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 calcadas na importância de fundamentos teóricos, ainda dá seus primeiros passos. No entanto, aponta para uma possibilidade àqueles que até então tinham que enfrentar os desafios de sua profissão somente com a experiência pessoal da academia, que na maioria das vezes não dava respostas às mudanças constantes do quadro do ensino superior que vem se pintando em nossa sociedade. Neste sentido, Chauí (2003) assevera que arraigada a uma discussão do ensino superior, temos que retomar a tônica da necessidade de uma educação continuada e permanente.

Afirma-se que diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se

⁷ Embora não possamos nos alongar nesta discussão, é necessário marcar que esses temas muitas vezes são coerentes com uma formação guiada pela Teoria do Professor Reflexivo ou pela Pedagogia das Competências, que destacam, fundamentalmente, a relevância da prática em detrimento da teoria, conforme anuncia Facci (2004).

ativo no mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante toda a vida (Chauí, 2003, p. 8).

Contudo, necessitamos refletir sobre essa ideia, pois segundo Chauí (2003, p. 8), isso não pode ser chamado de educação permanente uma vez que:

(...) a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas.(...) E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

Notamos em nossa pesquisa (Tabela 07, Anexo II) que o professor tem dificuldade em estabelecer qual seria sua função na docência de ensino superior, uma vez que as frequências de respostas obtidas, em sua maioria, podem traduzir que o professor confunde a finalidade de sua atividade – de ensino – com questões de organização do espaço escolar. Nas respostas, temos uma maioria de ocorrências (28,5%) que não deixam claro qual seria a função do professor. As outras respostas giram em torno de paradigmas veiculados nesse meio, em uma tentativa de adequação desse profissional que busca uma identidade, ou seja, vislumbramos respostas como, é “função do professor exercer um trabalho de facilitação”, ou “um trabalho interdisciplinar”, ou ainda, é “função do professor atingir os objetivos do curso de graduação no qual ministra suas aulas” (38% das respostas envolvendo este perfil). Um dos docentes inquiridos (4,7% da amostra) deixa muito claro a visão da instituição de ensino superior

privada, em que a função do professor é atender seu aluno como “cliente”, o que nos remete aos desafios da formação docente para este contexto educacional que se apresenta.

Duas respostas (9,5%) se aproximam de uma visão de educação crítica, em que os docentes citam que é função do professor estabelecer mediação entre o aluno e os conteúdos e ainda oferecer condições para que o aluno se desenvolva em sua totalidade. Embora ainda questionemos até que ponto isto se viabilize na prática docente, há um ponto de partida ao refletir a própria prática, pois o professor que se permite pensar executando o ato de *ensinar* no contexto que vivenciamos, ainda tem a possibilidade de resgate da verdadeira função da prática docente, bem como do ensino superior.

Porém, o que se apresenta ainda é uma realidade em que tudo parece muito distante do ideal de educação que intentamos, pois existe um abismo que separa a realidade das IES públicas e privadas, principalmente no que concerne ao quadro docente. Dal Castel (2007) sistematiza um recorte de realidade apontando que os docentes das IES privadas, em sua maioria, não possuem plano de carreira e dedicam-se, quase que com exclusividade, ao ensino. Já os docentes da IES públicas, quase que em sua totalidade, desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão; estão assegurados dentro de um plano de carreira, cuja maioria opta pelo regime de tempo integral e dedicação exclusiva.

Ao analisar o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, Dal Castel (2007) assinala que todo esse crescimento não foi acompanhado de um conjunto 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, postula que a improvisação é a tônica geral e persistente.

A expansão acelerada da educação superior, ocorrida nos últimos anos, gera, pelo menos, duas situações distintas, mas relacionadas entre si. De um lado, ela se apresenta como uma solução de um problema, pois, com o aumento de instituições superiores, muitos brasileiros que não tinham acesso a esse nível de ensino, passam a ter essa nova oportunidade. De outro, esse aumento desencadeia novas situações, novos problemas e são necessários ajustes e reestruturações para atender as exigências do novo contexto. Torna-se, nesse sentido, imperativo pensar as especificidades da formação e da prática pedagógica do docente da educação superior, tendo em vista essas questões colocadas.

Com relação à inserção de novos mestres e doutores para atuar como docentes na educação superior, (...) os novos doutores e mestres são cada vez mais jovens, muitos deles ingressando na pós-graduação imediatamente após a conclusão da graduação, sem o concurso da prática docente em sua formação, o que se não é suficiente, é por demais necessária. Há que se destacar também que a formação em nível de mestrado e/ou doutorado não é garantia de uma docência de qualidade, dado que tais cursos têm privilegiado a pesquisa em detrimento do ensino. Isto se deve aos órgãos competentes que, submetendo-se às regras do mercado, avaliam quantitativamente os professores do ensino superior, recompensando a sua produtividade pelos resultados no campo da pesquisa e da publicação. O ensino tem merecido pouca atenção no processo avaliativo desses órgãos, exceto na exigência de um certo número de aulas para cada professor, um critério ainda nitidamente apenas quantitativo, com vistas à complementação salarial dos professores (Dal Castel, 2007, p. 65).

Vale destacarmos a existência de IES, particulares ou públicas, que priorizam em seus projetos institucionais a profissionalização continuada do docente, investindo e custeando também a hora do estudo, da reflexão e da organização dos processos decisórios relativos aos seus cursos. Em outras instituições, eventos esporádicos vêm sendo efetivados, funcionando como momentos, ainda que esparsos, de reflexão, ou situações contínuas, programadas, diferenciadas e inovadoras, que apontam saídas possíveis e necessárias para a construção de condições de trabalho que incluam, em sua rotina, profissionalização como um objetivo e responsabilidade também das instituições. Este contexto retrata exatamente a realidade da IES pesquisada nesta dissertação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 129):

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), alguns modelos de atuação que têm marcado a prática docente institucional são passíveis de uma análise, pois somente assim seria possível realizar o entendimento de práticas pedagógicas vigentes neste nível de ensino. Assim temos visto alguns enfoques como os descritos nos próximos parágrafos.

Um dos enfoques encontrados no Ensino Superior é o *tradicional ou prático-artesanal*, no qual ocorre a transmissão de conhecimentos vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, costumes e crenças para reproduzi-los, portanto conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. A docência é considerada um dom inato e o professor nasce pronto, devendo ser somente treinado na prática profissional.

Outro enfoque seria o *técnico ou academicista* que enfatiza que o conteúdo é produzido por conhecimentos científicos e a finalidade do ensino é a transmissão dos conhecimentos elaborados e produzidos pelas pesquisas científicas. O professor deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas.

Por fim, o enfoque *hermenêutico ou reflexivo*, no qual observa-se que o ensino é considerado uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis, carregados de conflitos de valor, requerendo opções éticas e políticas. O professor é tido como intelectual que desenvolve seus saberes e sua criatividade para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas. O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica.

Apesar de todos esses enfoques, apresentados por Pimenta e Anastasiou (2005), hoje não se impõe ao professor universitário um modelo considerado como o mais correto. Sua ação docente se calca no senso comum de como ensinar, no qual, para ser professor:

(...) basta tomar certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir a uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência, que consiste em apresentar os conteúdos, controlar os alunos, avaliar a aprendizagem, disciplinar. Manter o estudo dos clássicos por meio dos textos e de exercícios trabalhados num processo de repetição e exercitação do preestabelecido, condicionado a um currículo fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 148).

Uma crítica muito válida se faz na constatação de 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 que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta. O professor apresenta o conteúdo sem a preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos, bem ao estilo de uma visão da Pedagogia Tradicional.

Na análise de Placco (2006, p. 251):

Se o professor atua com uma primordial função, a de formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade, este deve ser, então, o foco de sua formação, promovendo a inclusão social do aluno sob sua responsabilidade formativa: o aluno em suas necessidades singulares e coletivas. Se esse aluno deve ser olhado em sua multiplicidade, também a formação do professor precisa desencadear seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo.

Placco (2006) ainda considera que o professor não é capaz de dar valor ou de avaliar a fragmentação de sua prática ou de sua 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. A autora assevera que estes fatores, interferindo na formação e ação do docente, mantêm o professor na alienação de si próprio e de seu trabalho.

Dessa forma, faz-se mister considerar o papel instrumental da formação docente no desenvolvimento profissional. Placco (2006) assevera que é importante salientar algumas alternativas de intervenção, formadora e autoformadora, que auxiliam o professor a tomar consciência: “a) das dimensões envolvidas em sua prática, b) do privilegiamento de uma ou outra dessas dimensões que, a cada momento, sua atuação como professor concretiza, em sala de aula e c) do fato de que esse privilegiamento, no entanto, não nega as demais dimensões” (Placco, 2006, p. 253).

Outros fatores também são considerados por Placco (2006), entre eles o de que se o trabalho do professor implica em desenvolvimento profissional, a formação deste profissional deveria incluir o estudo e a crítica das teorias, bem como permitir aprofundar a crítica de sua

prática. Essa crítica objetivaria permitir – e incentivar – o aparecimento das contradições entre o que se propõe como fundamento teórico e a prática do cotidiano institucional. Seria, também, geradora de questionamentos sobre valores e crenças dos professores, impondo dúvidas sobre as suas certezas e rompendo paradigmas de pensamentos e ações. Desse modo, a contradição culminaria em sínteses provisórias e incitaria movimentos da consciência.

Vale destacarmos que em nossa pesquisa, quando os professores pensam sobre sua própria formação e apontam temas da Psicologia que poderiam auxiliá-los no fortalecimento de sua prática docente (Tabela 14, Anexo II), notamos que um número expressivo de respostas – 28,4% das respostas – revela a necessidade de intervenção mediante os temas sobre os processos de ensino e aprendizagem e as estratégias de ensino. Podemos inferir, assim, que, mesmo vivenciando um sistema que por si só aliena e afasta o sujeito do sentido de sua atividade, o professor ainda tem consciência de possíveis temáticas que viabilizariam uma maior possibilidade de movimento crítico na prática docente.

Para se atingir este patamar de reflexão, Placco (2006) trabalha com as dimensões da formação do professor: dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa; dimensões ética e política e dimensões estética e cultural.

Na primeira dimensão citada – técnico-científica – não há como desconsiderar a importância de saberes específicos para o professor, porém vale enfatizar a necessidade da articulação destes saberes com outros, criando espaços para a produção inter e transdisciplinar. Placco (2006) considera que, muitas vezes, os professores valorizam em demasia o saber técnico, sem estabelecer intercâmbios com o pensar sobre os fundamentos do fazer. Nesse sentido, se tolhe do aluno a capacidade de autonomia intelectual, de desenvolver sua capacidade criativa e crítica, sua possibilidade de pesquisa e busca ativa do conhecimento, bem como sua descoberta e ampliação.

Dentro das IES particulares isso se faz marca da realidade, uma vez que legalmente estas estão amparadas pela não obrigatoriedade de desenvolver pesquisas, relegando sua atividade ao ensino, preferencialmente o ensino técnico que dê respostas rápidas às ânsias do mercado e produza um contingente competente para esta tarefa.

A dimensão da formação continuada se refere à necessidade de constante apropriação do conhecimento, uma vez que a sociedade se apresenta em constante desenvolvimento e diversificação. O professor deve internalizar esta incessante busca e inquietação no entendimento dessa diversidade, pois “(...) neste processo, um contínuo movimento da teoria à

prática e vice-versa possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução” (Placco, 2006, p. 257).

Quando se refere à dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, Placco (2006) salienta as dificuldades e a ineficácia de um trabalho isolado. Dessa forma, a proposta de um trabalho integrado – envolvendo os diferentes profissionais da educação – que prime pela organização de um projeto institucional com objetivos claros na formação de um aluno cidadão, se funde com o processo de autoformação do professor.

Na dimensão dos saberes para ensinar, estaria congregado todo o conhecimento que o professor possui sobre seus alunos nos mais diversos aspectos – socioeconômico, cultural, afetivo, experiências prévias, etc. Segundo Placco (2006, p. 258), para lidar com essa dimensão, é necessário destacar alguns aspectos:

- os professores têm representações quanto ao que seja ensinar e aprender, carregadas de contradições e ambigüidades. Assim, ao mesmo tempo que mostram preocupação com a transmissão do conhecimento e, muitas vezes, têm entendimento do conhecimento como algo já elaborado e transmitido sem questionamentos, se referem a si mesmos como profissionais que estudam, conhecem, sistematizam, dominam e mesmo pesquisam sobre os assuntos. Ao mesmo tempo que mostram o conhecimento novo como ilustrativo da novidade e não como espaço da transformação e da descoberta possível, trabalham na lógica da linearidade e da ilusão da verdade científica absoluta, como certezas acabadas;
- os professores têm representações da aprendizagem enquanto algo que diz respeito ao outro (aluno) e não a ambos, na relação pedagógica. Mesmo com o discurso da mudança incorporado ao ideário pedagógico atual, muitos não se dão conta da necessidade de real mudança no referencial, defrontando-se consigo mesmos, com sua prática, com seu aluno, num processo em que ambos aprendem, ambos mudam, ambos são responsáveis pelo que ocorre no processo.
- os professores têm representações sobre as relações entre sua atuação e formação e o processo de produção de conhecimento, isto é, vêm ambos como isolados e diacrônicos, o que se reflete em como organizam e relacionam o conhecimento, em sua prática docente; como organizam, planejam, avaliam o processo de ensino aprendizagem; como estabelecem e mantêm as interações entre alunos e professores.

Vale ainda lembrarmos que essas e outras representações se entrelaçam com as relações entre a formação recebida pelo professor na universidade e as necessidades educacionais da instituição e da sociedade, as políticas públicas e o mercado de trabalho.

Placco (2006) assevera que a dimensão crítico-reflexiva envolve o desenvolvimento da autocognição que determina o conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal e a habilidade de autoregulação deste funcionamento, sendo fundamental para o processo de formação. Isso se dá, fundamentalmente, na medida em que este conhecimento envolve questionamento sério e crítico sobre convicções e modos de fazer, pensar e agir que irão proporcionar a projeção das consequências de nossas ações, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

A dimensão avaliativa se impõe inerente a todas as outras dimensões, uma vez que se refere à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos estabelecidos pela instituição em que trabalha. Assim, se espera que o professor desenvolva habilidades de pesquisa – coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses, propor encaminhamentos, propostas e soluções e realizar a avaliação do processo – a partir de um conjunto de critérios vindo de suas escolhas e compromissos político-pedagógicos.

Ao se referir às dimensões ética e política, Placco (2006) afirma que estas envolvem a formação do professor quanto às ciências da educação, aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma visão de educação, objetivos da educação, formação de homem, tendo em vista um desejado tipo de sociedade. Enfatiza que se esses compromissos não estão claros e firmemente estabelecidos, fica muito difícil propor e manter projetos políticos-pedagógicos coesos e consistentes.

Interessante é perceber que Placco (2006) pontua como essencial que o professor se apodere da cultura e de experiências estéticas para poder, dessa forma, provocar essas experiências nos seus alunos. Assim, as dimensões estética e cultural precisam ser incluídas pelos professores de forma sistemática e intencional “(...) proporcionando experiências pelas quais o formando se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura sua capacidade de observação e identifica componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional” (Placco, 2006, p. 260).

Após expormos essas dimensões, é importante salientarmos que na visão de Placco (2006, p. 261), a função do professor se dá na formação de:

(...) cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade. Esse deve ser, então, o foco de sua formação, tornando-o capaz de promover a inclusão social do aluno sob sua responsabilidade formativa: o aluno em sua complexidade, o aluno em sua multiplicidade, o aluno em suas possibilidades, o aluno em suas necessidades singulares e coletivas.

Essa é uma das muitas formas de condução das discussões sobre a formação do professor, temos ciência de que em uma visão crítica de educação⁸ e de formação vislumbraria o professor universitário equiparado à ideia de Saviani (1997, p. 127) quando este assevera que:

(...) uma das funções do professor possa ser a produção do conhecimento. Isso de certo modo é algo que se põe para os professores universitários. Com efeito a partir da idéia de que o ensino superior é indissociável da pesquisa, considera-se que o professor em nível superior deve ser também um pesquisador. Portanto, cabe a ele também produzir conhecimentos.

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 resultados desta forem apropriados pelos alunos, pois, de acordo com as ideias de Saviani, temos que ter clareza que a função da escola é a transmissão-apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Saviani (1997) apresenta algumas categorias de conhecimento para o desenvolvimento da atividade de ensino, tais como os conhecimentos específicos da disciplina que o professor ministra, o conhecimento didático-curricular, o saber pedagógico, a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa e o saber atitudinal, que serão mais exploradas no Capítulo 2. Embora não esteja se remetendo ao Ensino Superior, consideramos que esses diversos conhecimentos também são fundamentais para a docência neste nível de Ensino.

⁸ No item que trata da psicologia na formação de professores discutiremos mais acerca de nossa concepção de formação de docentes.

1.3 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Dal Castel (2007) considera que o foco fundamental da educação superior deve estar relacionado à formação de profissionais preparados para a construção de sociedade mais igualitária. Portanto e para tanto, o professor, desse nível de ensino, precisa ensinar e contribuir para a retirada da ‘venda dos olhos’ de seus alunos.

Dal Castel (2007) destaca a necessidade de que o professor atue como um profissional crítico radical, com amplo e profundo conhecimento da realidade social, do conhecimento específico, do conhecimento pedagógico e, além disso, seja um profissional que ofereça subsídios para que seus alunos rompam com as visões e concepções parciais, imediatas e simplistas da sociedade, do homem, da educação, da política. Nesse sentido, conhecer, entender, posicionar-se e conseguir desenvolver um trabalho pedagógico, no qual os limites e as possibilidades da sociedade sejam o ponto de partida e de chegada, é o grande desafio a ser enfrentado pela e na educação superior brasileira.

Entendemos que o fim da educação é proporcionar que cada indivíduo se aproprie da cultura acumulada pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo, crie novas objetivações correspondentes as suas ideias e aos desafios de seu tempo, é possível compreender, de modo articulado, tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o processo de formação de professores e dos inúmeros agentes da prática educativa. Mazzeu (1998) afirma que tem sido comum analisar estes dois campos – da aprendizagem do aluno e da formação de professores – de forma separada, gerando uma dicotomização que leva à utilização de paradigmas teórico-metodológicos muito diferentes para analisá-los.

Embora sem ignorar essa especificidade, é fundamental compreender os processos envolvidos na prática educativa de modo integrado, e analisá-los à luz dos mesmos pressupostos teóricos. A perspectiva histórico-crítica pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade (Mazzeu, 1998, p. 2).

Retomamos, assim, os acontecimentos que levam a esta dicotomização da análise da prática pedagógica. Dal Castel (2007) lembra que a chegada do modelo neoliberal ao Brasil, na década de 1990, foi marcada por inúmeras medidas, principalmente econômicas. Destacam-se as que provocaram maior impacto na sociedade brasileira: reestruturação do

sistema produtivo, com o avanço das novas e modernas tecnologias; inúmeras privatizações das organizações estatais; enxugamento das responsabilidades do Estado nos setores como educação, saúde e transporte rodoviário; viabilização de projetos educacionais, em sintonia fina com as metas do mercado econômico. Alvo estratégico para a viabilização das medidas mencionadas, as instituições de ensino superior foram diretamente afetadas, tanto na dimensão das políticas educacionais quanto na dimensão didático-pedagógica organizacional.

Silva Jr. (2005), ao se referir sobre as influências deste quadro, especificamente para o campo da educação superior, afirma que:

A instituição universitária na modernidade, com sua forma organizacional histórica e seus objetivos sociais a ela historicamente atribuídos, de contribuir para a manutenção e a regulação do pacto social deste momento da humanidade e, ao mesmo tempo, constituir-se na condição de consciência crítica de seu tempo histórico, tem sua origem na produção do Estado Moderno. Portanto, as qualidades que lhe conferem identidades são produzidas pela primeira vez na sua origem. Isso implica dizer que, ainda que com modos diferentes de existência, a identidade histórica de tal instituição deve ser buscada no institucional, na organização derivada desse institucional e na cultura do Estado moderno (Silva Jr., 2005, p. 51).

Dal Castel (2007) assevera que esta 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 impondo a máxima do conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas às necessidades do momento, visando a satisfação do indivíduo e das empresas.

Esse panorama afeta grandemente a formação do professor, uma vez que, nesse quadro, o professor precisa ser um excelente atendente e o aluno é visto como cliente. Rompe-se, nesta óptica, a ideia de que a instituição de educação superior é uma comunidade educativa, cujo propósito é formar o ser humano emancipado. Ou seja, se passa a considerar como suficiente um cidadão produtivo e alienado ao sistema econômico. Já narramos que, em nossa pesquisa, a fala de um professor remete exatamente a esse contexto. Disso, tendemos a reafirmar o quanto a formação do professor fica alienada ao econômico que vislumbra o lucro, deixando a mero acaso as intervenções de ensino nas IES.

Dal Castel (2007) entende que todos estes fatos repercutem na docência, uma vez que destaca que o impacto do capitalismo, ao mesmo tempo em que exige dos trabalhadores agilidade, constante receptividade às mudanças de curto prazo e disposição para assumir

riscos continuamente, também impede que os mesmos tenham uma visão ampla de futuro e possam fazer uma programação estável de sua carreira profissional, sendo que essa situação torna-se mais complexa no caso dos professores da educação superior.

Estando eles diretamente envolvidos na preparação de profissionais para os inúmeros setores sociais e nichos de mercado que se renovam constantemente, a necessidade contínua de adaptação constrói um cenário de transformações aligeiradas e freqüentes incertezas. A educação, desta forma, tende mais para atender a volatilidade do mercado do que a formar o cidadão emancipado com direito, no mínimo, à liberdade e às condições dignas para sua subsistência, tanto na educação superior privada como na pública (Dal Castel, 2007, p. 54).

Portanto, os sistemas educacionais, e, especialmente, o trabalho desenvolvido pelos docentes, tornam-se, ao mesmo tempo, solução e causa dos problemas das economias nacional e internacional. Assim, o que observamos sobre a formação docente para o ensino superior é um modelo que venha dar sustentabilidade a este paradigma social alienante e superficial. Segundo Dal Castel (2007, p. 100):

No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laisse-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno. Esse perfil docente requer uma série de predicativos.

Além disso, Mazzeu (1998) destaca a necessidade da implementação de uma formação continuada para o professor em uma perspectiva histórico-social, sendo que a finalidade desta prática – fundamentada através da formação – seria levar os alunos a dominarem os

conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Porém, para chegar a este 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” (Mazzeu, 1998, p. 2).

Aqui vale lembrarmos que essas exigências somente serão acatadas se forem dispostas as condições materiais necessárias 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 estas condições estão – quando estão – precariamente oferecidas ou terceirizadas para a maioria dos professores no Ensino Superior. Essa situação se dá sem distinção de 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 estende para além da atividade de ensino nas salas de aula.

Vale, neste momento, enfatizarmos aspectos relevantes acerca da especificidade do trabalho docente, analisados nos mais variados âmbitos, pois, como cita Vygotski (1993), uma análise de qualquer fenômeno que considere as propriedades básicas do conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa, poderia viabilizar um melhor entendimento do trabalho docente.

Aqui novamente afirmamos a necessidade de superarmos os obstáculos de formação, para chegarmos ao que entendemos por humanização do trabalho docente que, segundo Mazzeu (1998), implicaria em uma ampliação da autonomia do professor, ao mesmo tempo em que este se apropria de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para que os alunos se apropriem ativa e criativamente dessa cultura. “Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social” (Mazzeu, 1998, p. 2).

Nessa direção, segundo Dal Castel (2007) ainda se faz importante observar que há, no contexto atual, quatro grupos distintos de docentes em atuação na educação superior: 1) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam em tempo integral à docência na educação superior; 2) profissionais da área da educação e demais licenciaturas que se dedicam à educação básica e à educação superior; 3) profissionais de diferentes áreas

do conhecimento que exercem a docência em tempo integral; 4) profissionais que, além do exercício em sua área específica, se dedicam em tempo parcial também à docência. Embora estas diferenciações sejam especificidades importantes, todos os docentes estão inseridos e circunstanciados em uma mesma conjuntura social.

Frente a essa realidade, 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.

Basso (1998, p. 25) destaca que para compreender o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social. A autora enfatiza que a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Basso (1998, p. 28-29) levanta um questionamento que aqui se torna pertinente: O que incita o professor a realizar seu trabalho? E a própria autora responde:

Esse motivo não é totalmente subjetivo (...), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. (...) Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, 'que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente' (Marx, 1984, p. 153), esse trabalho é realizado na situação de alienação.

Basso (1998) assevera 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 no aprendizado escolar. Além disso, seria necessário privilegiar o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação

(...) de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através do estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática (Basso, 1998, p. 30).

Poderíamos estender esse debate por uma infinidade de argumentos e caminhos, porém, concordamos com Dal Castel (2007, p. 251) quando esta assevera 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.

Poderemos, assim, intentar um ensino superior que realmente atenda a necessidade do sujeito que vai até ele buscando uma formação ampla e complexa, que lhe dê possibilidade de pensar sobre seu compromisso social e, principalmente, que lhe possibilite libertar-se da condição alienante e massificadora imposta pela sociedade capitalista. Martins (2007) menciona que a experiência de vida do professor cada vez se consolida mais como parâmetro para a formação de sua identidade profissional.

Verifica-se nesta orientação uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e científica (Martins, 2007, p. 12).

A experiência, a vida cotidiana, portanto, seria o mote da formação do professor. Teríamos, dessa maneira, toda a configuração para a instalação da alienação do trabalho docente, pois esta preocupação vem arraigada a uma concepção de que a sociedade passaria por profundas e aceleradas mudanças e o professor deveria acompanhá-las. Ou seja, Martins (2007) assevera que é necessário olhar esse contexto com cautela e sempre atentos para não

impormos à formação do professor o modelo de “professor reflexivo” que teria, frente aos desafios dessa sociedade, que se responsabilizar pela sua formação profissional em consonância com sua formação pessoal.

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, vale destacarmos que um desafio importante a ser superado, para a construção de uma identidade docente que ultrapasse a alienação, se dá na construção de pilares sólidos da formação docente, que deem conta de modificações como as que ocorrem no apoio da sociedade para a educação. Esta sociedade, que também é alienada, pouco a pouco abandona a ideia da educação como possibilidade de, pela apropriação do conhecimento pelos alunos, colaborar para a humanização do professor e do educando. Ao agir dessa forma, acaba contribuindo para a desvalorização do trabalho do professor.

Dentre todos os riscos que corremos com essa mudança social, o mais visível se dá nas estratégias para a formação de professores, que já marca uma tendência em deslocar o foco do conhecimento para o autoconhecimento do professor. Tendência esta que vai na contramão de uma visão crítica de educação, uma vez que, nessa visão, temos o conhecimento como pilar central para as possíveis mudanças sociais necessárias que irão exceder a alienação.

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. Como anunciado ao longo deste capítulo, nossa realidade não poderia ser mais cruel, uma vez que o professor que se lança ao desafio da docência no Ensino Superior – principalmente aquele cuja área de ensino não passa pela licenciatura – fica muito distante de um conhecimento que o auxilie na prática pedagógica. Este docente, muitas vezes somente munido de conhecimento específico de sua área, se depara com a heterogeneidade do indivíduo, e não é raro que se sinta “perdido” frente às questões que se estabelecem.

Nesse sentido, nossa proposta de uma intervenção da Psicologia, auxiliando na formação de professores, fica respaldada, pois, colaborando na mediação de conhecimentos acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, poderíamos dar subsídio para sanar inúmeras questões com as quais o professor se depara em sala de aula, no exercício de ensino, e, principalmente, contribuir para a socialização dos conhecimentos na academia, conforme destaca Saviani (1994).

Por fim, apresentada algumas ideias sobre o ensino superior e a formação do professor para este nível de ensino, passaremos, no próximo capítulo, a discorrer sobre a atuação do psicólogo escolar.

2. A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

Estabelecemos como objetivos desta pesquisa investigar acerca de alternativas para a atuação dos profissionais de Psicologia no âmbito do ensino superior, bem como propormos buscar, na formação de professores, uma via de contribuição da Psicologia no que se refere à compreensão de como se dá a relação desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, entendemos que se faz necessário uma sistematização, um resgate histórico da inserção do psicólogo na escola.

Para entendermos a finalidade de uma pesquisa que se volta para a análise das possibilidades de atuação do psicólogo no ensino superior, temos que entender a complexidade de eventos históricos que construíram o panorama educacional atual. Assim, faremos inicialmente uma apresentação desse panorama, apontando como a Psicologia se coloca nesse contexto.

Para que tenhamos êxito em nosso intento de pesquisa, inicialmente percorreremos o histórico da Psicologia Escolar. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 143), destaca:

É necessário que se repense sempre a Psicologia do ponto de vista epistemológico, ou seja, na sua relação com a compreensão mais ampla do indivíduo enquanto totalidade que extrapola a si mesmo através de determinações múltiplas da qual é síntese, no seu caráter histórico e no processo global da sociedade a que pertence como sujeito, somando-se a isso a necessidade de uma análise interna de seus pressupostos e produtos teóricos em conexão com a dimensão da prática efetiva.

A importância deste tema se justifica porque somente quando analisamos retrospectivamente como a Psicologia respondeu ao longo de sua história, como ciência, ao chamado da educação, é que podemos entender o significado da participação dos psicólogos na educação e vislumbrar possibilidades de atuações alternativas.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

De acordo com Yazlle (1997), em relação às práticas exercidas por psicólogos em escolas do Brasil, as mesmas se originam, fundamentalmente, a partir de duas vertentes: o Movimento da Escola Nova e a Medicina de Concepção Higienista, em meio a uma sociedade burguesa, baseada no racionalismo iluminista, sendo que estas duas vertentes foram traçando modelos (os quais possuíam também determinantes sociais e econômicos) de atuação psicológica na escola. Os estudos sobre comportamento humano eram empreendidos sob a óptica das ciências físicas e biológicas, desconsiderando os estados subjetivos.

Esse percurso é influenciado intimamente pelos passos que a Psicologia empreende enquanto tenta se consolidar como ciência. Tendo isso em mente, tentaremos explicar sobre essa trajetória na tentativa de elucidar o histórico da Psicologia Escolar na realidade brasileira.

Yazlle (1997) afirma que a criação do Laboratório de Psicologia em Leipzig (1879) na Alemanha, por Wilhelm Wundt⁹, firma-se como marco dos estudos voltados às bases biológicas. É importante destacar que a criação deste laboratório se dá em um contexto social que havia efetivado a revolução industrial e uma revolução política, recém-saído dos dogmas da igreja – por meio do pensamento científico – e vencido o Antigo Regime. Esta sociedade consolidadamente capitalista estava firmemente baseada em uma ideologia liberal.

Segundo Lima (2005), Wundt foi precedido por Francis Galton (1822-1911) que, em 1869, publicou sua obra “Hereditary Genius” como início de seu projeto eugenista¹⁰, baseando-se na obra “A Origem das Espécies” de seu contemporâneo e parente, Charles Darwin. A partir desse contexto, Wundt realizou vários trabalhos em seu laboratório de psicometria, no University College de Londres, tendo como objetivo principal medir a capacidade intelectual e provar a determinação hereditária das aptidões humanas, para que fosse possível selecionar os mais capazes, aprimorando a espécie humana.

Vale destacar, também, que a primeira escala métrica de inteligência infantil foi desenvolvida por Binet, na França em 1905. “Sua passagem (...) para o laboratório de pedagogia experimental (...) foi um passo decisivo na constituição do primeiro método em psicologia escolar, do qual até hoje não se libertou: a psicometria” (Patto, 1984, p. 52). Este

⁹ Médico fisiologista interessava-se por desenvolver estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais, ou seja, sobre os processos elementares da consciência. Seu estudo “[...] apresenta-se como o marco que ensejou o estudo do comportamento humano sob a ótica das ciências físicas e biológicas, desconsiderando os estados subjetivos na compreensão do homem e suas relações” Yazlle (1997, p. 13).

¹⁰ Galton (1822-1911) se vale das ideias de Darwin propondo o estudo da hereditariedade da inteligência. A sistematização destes estudos, colocando os fatores hereditários sob o controle da sociedade para que esta melhore a “qualidade da raça” nos fatores psicológicos e físicos, cria o termo Eugenia, em 1883, que significa *eu* (boa); *genus* (geração).

ramo da Psicologia tinha como objetivo desenvolver instrumentos que possibilitassem a seleção, adaptação, orientação e classificação de crianças, que necessitassem de educação escolar especial, em normais e anormais (Lima, 2005).

Yazlle (1997) assevera que é nessa perspectiva – mundialmente difundida – que se desenvolve uma Psicologia em perspectiva descontextualizada de ciência, uma vez que não considerava os determinantes sociais do fenômeno humano e estava:

(...) preocupada com a ordem e as leis e com padrões gerais de comportamento estabelecidos estatisticamente, em comum com a razão instrumental. É, pois, uma psicologia comprometida com a ordem e o controle; em suma comprometida com um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo (Yazlle, 1997, p. 14).

Essa Psicologia estava pronta para validar os interesses ideológicos do sistema, uma vez que por meio dos testes e de justificativas individualizantes haveria a comprovação de que o sistema – de ensino – se faz justo e igualitário e, quem dele não usufrui, estaria revelando desigualdades individuais determinadas por condições pessoais – de raça, cultura, biológicas, psicológicas e outras.

Yazlle (1997) nos chama a atenção que toda a bibliografia de cunho histórico aponta para o surgimento da Psicologia aplicada às práticas educacionais, justamente no final do século XIX, com uma ênfase de educadores e cientistas do comportamento em classificarem as crianças com dificuldades escolares e propondo meios para a adaptação destas aos padrões de normalidade pré-determinados pela sociedade.

Especificamente no Brasil, podemos notar que a tendência da Psicologia, no período colonial, era seguir os padrões determinados principalmente com o respaldo de uma educação nos moldes jesuítas. Dessa forma, a preocupação estava em temas voltados para a aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensório-motor, intelectual e emocional, motivação, controle e manipulação do comportamento, entre outros (Antunes, 2003). Nesse sentido, podemos entender e reconhecer que havia uma ênfase nos fatores ambientais como determinantes do comportamento – seguindo as tendências da Psicologia praticada na Europa.

Um fato histórico se faz determinante para o entendimento da formação do pensamento psicológico brasileiro: a independência do Brasil – que acontece somente no século XIX. Nesse período ocorre a independência política da colônia, porém ainda se mantém uma dependência social e cultural, profundamente arraigada a um modelo Europeu de pensamento.

A educação no final do império passa a ser tomada como possibilidade de ascensão, e, neste sentido, as famílias que mantinham boas condições financeiras passam a investir na formação de seus filhos, principalmente nas cadeiras de Medicina e Direito.

Antunes (2003) destaca que a instalação do ensino superior no Brasil (século XIX) foi uma das fontes de produção das ideias psicológicas no país, sendo que a primeira formalização do ensino de Psicologia se deu em 1890, com a reforma Benjamin Constant, quando a disciplina de Psicologia e Lógica veio substituir a disciplina de Filosofia nas Escolas Normais. Dessa maneira, segundo Yazlle (1997), a produção do conhecimento psicológico, acadêmico, no Brasil, origina-se de trabalhos produzidos por médicos nas primeiras faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, que passam de mera especulação filosófica para uma metodologia experimental, influenciada por profissionais que completavam seus cursos nos grandes centros europeus e voltavam ao Brasil imbuídos de um pensamento liberal em formato positivista. De acordo com Lima (2005), nesses estudos iniciais de Psicologia, dá-se uma introdução ao modelo clínico de psicologia escolar, inspirado na medicina, cujo objetivo era psicodiagnostics e tratar crianças que apresentassem problemas de aprendizagem.

Ainda como marco da história, vale destacar a figura de Manoel Bonfim, que, segundo Yazlle (1997), era um médico, autodidata, que produziu trabalhos nas áreas de História, Pedagogia e Psicologia, colocando-se contrário às teses racistas presentes na época (início do século XX). Em suas produções em Psicologia, manifestava desencanto com as limitações e impossibilidades da Psicologia de laboratório para uma compreensão mais ampla do pensamento. Observa-se em Bonfim uma tentativa de compreender a educação e os processos de aprendizagem sob um enfoque que considerava aspectos sociológicos, abrindo fendas no conservadorismo cultural e educacional brasileiro (Yazlle, 1997).

Lima (2005) assevera que no início do século XX, as produções em Psicologia se expandiam e os estudos de Sigmund Freud (1856-1939), sobre a psicanálise, vieram com possibilidade de mudar a visão a respeito da origem das diferenças pessoais. Lima (2005, p.19) afirma que:

Com a elaboração de uma teoria que considerava a relação do indivíduo com o grupo familiar determinante da personalidade (que se forma ao longo do processo de desenvolvimento) e, por sua vez, de como este indivíduo se posicionará no mundo, lançava-se um questionamento oportuno para a visão do inatismo.

Segundo a autora, a psicanálise foi trazida para o Brasil pelos médicos que, por sua vez, foram os primeiros a produzir conhecimentos psicológicos neste país. É importante salientar que, no Brasil, mesmo com a adoção da teoria psicanalítica como base teórica para explicação dos problemas de aprendizagem, ainda persistiam os estudos que utilizavam os parâmetros de normalidade para classificar as crianças. O que se observa de novo é que as crianças anteriormente classificadas como anormais são, a partir de agora, denominadas crianças-problema.

Moysés e Collares (1992, p. 34) explanam que o neurologista americano Strauss, em 1918, “lança a hipótese de que os distúrbios de comportamento (...) e os de aprendizagem poderiam ser conseqüentes de uma lesão cerebral mínima”. Essa teoria, que só se legitima efetivamente a partir da década de 60 do século XX e, até hoje, além de *inspirar* pesquisas, influencia as práticas psicológicas e educacionais que objetivam classificar crianças como normais e anormais¹¹.

Lima (2005) salienta que com o advento da psicanálise e, com ela, de novas explicações que situavam os problemas de aprendizagem nas influências ambientais, mais especificamente no desajuste familiar e, simultaneamente, ao processo de biologização do comportamento, forma-se um panorama propício para a disseminação da prática de psicoterapia e orientação familiar, frente a problemas de aprendizagem e à atribuição de rótulos. Isso se deu num contexto socioideológico caracterizado pelo período pós-Primeira Guerra, quando a “sociedade aristocrática rural (...) entrava para a fase de industrialização brasileira, enquanto projeto social de modernização” (Yazlle, 1997, p. 21). Nesse período, a

¹¹ Não é nossa intenção tratar da medicalização na escola, mas é importante mencionar que ela está presente na atualidade e não é tema novo de debate. Desde o final do século XIX existe uma parceria para compreender o mau desempenho escolar aliando as queixas escolares ao problema de saúde, conforme pudemos observar em Moysés e Collares (1992). Na década de 1990 falava-se de *disfunção cerebral mínima*, hoje se discute que o fator que tem justificado o fracasso das crianças das classes populares são as disfunções neurológicas, principalmente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Segundo Eidt e Tuleski (2007), esse transtorno tem sido a maior causa de encaminhamento, pelas escolas, de alunos aos centros de diagnóstico infantil. No entanto, também é recorrente explicar os problemas de aprendizagem como decorrente da dislexia. Fica evidente a patologização dos problemas que ocorrem no processo pedagógico, desconsiderando o contexto histórico-social que tem produzido o fracasso escolar.

maioria da população não tinha acesso à escola e, portanto, não estava qualificada para o mercado de trabalho.

Tendo em vista essa condição, fez-se necessário introduzir modelos em que a sociedade pudesse se pautar para consolidar o intento de modernização, e um dos modelos mais propícios foi o Movimento Higienista.

De acordo com Yazlle (1997), o Movimento de Higiene Mental via a escola como um espaço para se prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizada, utilizando-se do instrumental psicológico desenvolvido anteriormente e aperfeiçoado a partir de técnicas psicanalíticas. Quando nos referimos ao higienismo, temos que entender que este movimento tem seu início com a industrialização e o grande contingente de pessoas que migravam para as cidades em busca de trabalho. O aumento acelerado de pessoas nas cidades sem a infraestrutura necessária para comportar este acúmulo logo resultou em disseminação de doenças e alta mortalidade nas classes mais pobres. Segundo Boarini (2003), a educação higienista passou a ser vislumbrada como possibilidade de redenção desta situação em que viviam as camadas mais pobres de trabalhadores. “A higiene, tanto individual quanto coletiva, não é apenas uma necessidade rotineira, mas um imperativo de ordem social. É uma necessidade instituída pelo desenvolvimento da civilização” (Boarini, 2003, p. 36). Nesse sentido, não apenas as doenças físicas poderiam ser tratadas – ou prevenidas – pela higiene, mas também as doenças psíquicas, os bons costumes e a moral. Segundo Boarini (2003, p. 37): “(...) a moralidade, os bons costumes, as doenças físicas e psíquicas passam a ser um problema de higiene”. E as diferenças de ordem racial, de anormalidade física ou psíquica etc. passam a ser um problema a ser resolvido pela eugenia. Enfim, tudo o que não estava de acordo com as normas instituídas e não valorizados pela sociedade burguesa foram preocupações dos higienistas e eugenistas.

Esse movimento – descrito acima – partia do princípio de que o profissional de Psicologia deveria se adiantar aos problemas e cuidar do controle do bem-estar social e individual da nação. Era necessário que as crianças fossem qualificadas para se conquistar o ideário do Estado Novo de industrialização. A Psicologia procurava dar orientações com base na Psicologia normatizadora.

Segundo Lima (2005), essas práticas psicoeducacionais ainda estão presentes nos dias de hoje em muitas instituições de ensino – em todos os níveis de graduação. Podemos percebê-las, segundo a autora:

(...) nos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, por meio de atendimentos individuais aos alunos frente a questões que dizem respeito ao cotidiano escolar, em encaminhamentos a psicopedagogos de crianças com problemas de aprendizagem, etc. Temos exemplos de práticas reveladoras da postura clínica no ambiente escolar, de caráter especialmente adaptacionista, que situa o problema no aluno ou, quando mais camuflada, desloca o foco para o professor (Lima, 2005, p. 20).

Nesse mesmo viés, Yazlle (1997) afirma que o escolanovismo baseava-se no mito da igualdade de oportunidades, no papel da educação em oferecer condições para que cada indivíduo na sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades. Tais preocupações da Escola Nova encontram na Psicologia, por meio do movimento dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão e de uma nova concepção de infância, instrumentos para a execução de uma educação científica que, explicando psicologicamente as diferenças individuais, escamoteava as desigualdades sociais. Saviani (2002) trabalha sobre esses aspectos quando classifica a Escola Nova (e a pedagogia tecnicista) em um quadro das teorias não críticas em educação, enfatizando que estas teorias partiriam do pressuposto de que a educação teria autonomia frente a estrutura social e determinariam a dinâmica das relações sociais.

Nesse percurso da Psicologia, notamos que há uma ligação estreita entre a educação e os conhecimentos psicológicos, tanto que somente na década de 1930 o ensino formal de Psicologia começa a ser executado em cursos superiores – de Pedagogia e Filosofia. Segundo Antunes (2003), muitas realizações do que podemos considerar no campo da Psicologia Clínica, tiveram sua origem de ordem educacional.

(...) as relações entre Psicologia e Educação no Brasil são bastante estreitas, de maneira tal que não é possível compreender o processo histórico de uma sem a articulação com o desenvolvimento da outra. Assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes, por sua vez, a base sobre a qual ela se desenvolveu, a ponto de obter reconhecimento como profissão específica. Para ilustrar esse processo é importante sublinhar que a maioria dos profissionais que obtiveram o registro como psicólogos tinham formação em Pedagogia e atuaram no campo da Educação, o que lhes valeu tal reconhecimento (Antunes, 2003, p. 162).

A legalização da profissão de Psicólogo, bem como a disposição sobre os cursos de formação deste profissional se dá no Brasil com a Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. Antunes (2003) destaca que na mesma década é instaurada a ditadura militar no país, que impõe a Reforma Universitária, provocando uma expansão do ensino superior por meio da privatização. Nesse contexto muitos cursos de Psicologia foram criados, o que, segundo a autora, gerou um contingente enorme de profissionais, nem sempre com uma sólida formação teórica e prática, nem com a garantia de inserção na prática profissional.

Também é importante enfatizar que no Brasil, a partir da década de 1970, chegaram as ideias produzidas nos Estados Unidos, que constituíam a Teoria da Carência Cultural. Segundo Lima (2005), essa teoria surgiu pela necessidade de se conter as tensões geradas pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais. A autora assevera que, de acordo com esse conjunto de ideias, as crianças de segmentos sociais pobres – financeiramente – não possuíam as mesmas aptidões para o aprendizado que as de classe privilegiada e, portanto, precisariam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros. Para complementar a segregação, havia a crença – imposta ideologicamente – de que os ambientes em que viviam essas crianças gerariam deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem e, neste ambiente, elas seriam vítimas da “desestruturação familiar” incapaz de fornecer uma base segura para sua vida.

Lima (2005) salienta que, frente à essa explicação, foram realizados Programas de Educação Compensatória, voltados para as crianças carentes, primeiro nos Estados Unidos e depois no Brasil, “(...) disseminando a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e sanar suas deficiências” (Patto, 1984, p. 57).

De acordo com Lima (2005, p. 21):

Com a consideração das diferenças culturais, percebe-se uma tentativa da Psicologia em considerar os aspectos sociais dos “problemas de aprendizagem”, mas ainda havia descon sideração das dimensões ideológicas presentes na teoria em voga, o que não provocou mudanças de postura em psicologia escolar.

Segundo Patto (1984), o psicólogo realizava um trabalho voltado para o diagnóstico das deficiências – dos carentes – utilizando testes psicológicos, detectando incapacidades e

objetivava, juntamente com outros profissionais de educação, programar meios psicopedagógicos que possibilitassem a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, o psicólogo, fazendo uso dos instrumentos de medição, foi vislumbrado como um profissional que inserido no contexto educacional passaria a dar as respostas necessárias ao quadro docente, acerca das dificuldades dos alunos, bem como “receitas” de como combatê-las e/ou saná-las.

O psicólogo então passou a assumir a função técnica, repetindo o modelo clínico, por seu caráter individualizante, de assessoria aos professores. Essa perspectiva aparece em textos como o de Reger (1981, p. 14-15), que define o objetivo básico do psicólogo escolar: “(...) ajudar a manter a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos (...) enquanto educador comprometido com a identidade do acadêmico, o psicólogo escolar pode tentar ensinar outros profissionais no sistema escolar”.

Essas ideias demarcam um paradigma de atuação do psicólogo, uma vez que seria este profissional quem teria a responsabilidade e o compromisso de entender de todos os processos envolvidos no contexto educacional para “ensinar” outros profissionais do sistema. Concordamos com Lima (2005) quando afirma ser importante esclarecer que, mesmo ao atender o grupo de professores, o psicólogo adota neste momento histórico uma postura individualizante, por não estar considerando, ainda, todo o cenário educativo escolar, mas apenas um de seus componentes.

Finger (1996) afirma que o final do século XX foi caracterizado por um contexto de constantes mudanças sociais e tecnológicas, que se reflete nas relações entre as pessoas e no cenário organizacional. Tais modificações refletiram, também, na organização educacional, pois a escola minimizou sua atuação como formadora de valores e passou a exercer a função de instrumentalizar os alunos para o campo ocupacional, como resposta a uma demanda do mercado de trabalho. No entanto, a instituição escolar não acompanhou proporcionalmente as modificações sociais e tecnológicas da sociedade, o que culminou em um distanciamento entre os métodos de ensino utilizados por ela e a realidade dos alunos.

Nesse contexto, a formação do psicólogo também não preparava para uma atuação específica no campo educacional, pelo contrário, impunha práticas nos modelos de Psicologia Clínica a todas as demandas educacionais. Esta situação começa a gerar, a partir da década de 1970, duras críticas tanto de educadores quanto de psicólogos. Segundo Antunes (2003, p.164), as críticas mais severas estavam voltadas à maneira como os testes vinham sendo utilizados, pois seus resultados eram interpretados como atribuições particulares dos sujeitos,

fazendo recair sobre estes a determinação dos “problemas de aprendizagem”. Consequentemente, as condições socioculturais e pedagógicas eram negligenciadas.

Entretanto, a partir da década de 1980, de acordo com Yazlle (1997), a pesquisa educacional no país passa a reconhecer a insuficiência das abordagens tecnicistas e descontextualizadas, buscando nas teorias histórico-críticas a compreensão das dificuldades da educação brasileira. Foi nesse período que se iniciou um movimento de análise crítica da atuação do psicólogo escolar, considerando que fosse possível o atendimento dos processos desenvolvidos na instituição escolar. Segundo Lima (2005), os “problemas de aprendizagem” passaram a ser entendidos como fenômenos complexos, constituídos socialmente, cuja análise deve abranger os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Segundo Tanamachi (1997), um dos fatores que propiciam a criação de condições para a revisão crítica da trajetória da psicologia educacional/escolar foi a defesa da tese, e posterior publicação em livro, de Maria Helena Souza Patto, intitulado *Psicologia e ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar* (Patto, 1987). Nesta obra, a autora faz uma análise crítica das relações da sociedade com a escola e a Psicologia Escolar, ressaltando a formação social capitalista.

Bock (2000) acrescenta que, para os psicólogos que adotam uma postura sócio-histórica, o fenômeno psicológico é também construído a partir das relações do homem em uma sociedade e momento histórico específico. A educação escolar é compreendida como instância fundamental no processo de socialização do conhecimento produzido pela humanidade. De acordo com Lima (2005), quando analisamos o fenômeno educacional, é fundamental levarmos em conta que a realidade educacional é determinada por múltiplos fatores. “Ao psicólogo é lançado o desafio de superar a visão técnica/clínica que sempre embasou sua atuação, passando a atuar politicamente” (Lima, 2005, p. 22).

Lima (2005) enfatiza que o rompimento com o modelo clínico de atuação implica em romper com a separação entre as atividades de ensino – que seriam responsabilidade do professor – e o comportamento dos alunos – que seria responsabilidade do psicólogo. Assim conseguiremos, de acordo com autora, “(...) situar mais adequadamente os processos psicológicos no interior do processo pedagógico, garantindo a especificidade de nossa atuação, a partir de uma reflexão sobre o lugar da Psicologia na Educação” (Lima, 2005, p. 22). Acrescentamos, acerca desse aspecto, que essa ruptura, mais do que a apontada por Lima, está atrelada, fundamentalmente, a uma visão histórica da constituição sujeito e da sociedade. Consideramos ainda que não haveria a necessidade de rompimento entre ensino e

comportamento para a inserção do psicólogo na escola, mas sim, um olhar mais amplo do profissional de Psicologia, que abarcaria todas estas nuances sem estabelecer onde deve ou não atuar, pautando sua atuação na diversidade do conjunto e do ser humano.

O psicólogo, nesse contexto, constrói sua atuação. Assim, a Psicologia Escolar que até então se caracterizava pela psicologização das questões educacionais, com práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem do aluno, passa a contemplar os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades das instituições educacionais.

Esse contexto necessita de uma atuação que ouse criar espaços de reflexões com todos os grupos que fazem parte da escola, famílias e aluno, professores, pedagogos, funcionários e comunidade, considerando a realidade escolar como um todo, pesquisando temas que façam parte das preocupações dos envolvidos, fazendo parcerias com outros profissionais que têm a educação como foco de atenção.

Vale ressaltar a visão de Patto, em 1981, quando se refere ao papel e atuação do profissional em psicologia escolar. A autora destacou que muito se tem confundido seu papel e atuação com a ênfase clínica, e que esta visão equivocada precisa ser superada, uma vez que:

(...) o psicólogo escolar atua, em primeiro lugar, de acordo com o papel de educador. Seu objetivo básico no sistema da escola pública é ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação de conhecimentos psicológicos. Ele está nas escolas para ajudar a planejar programas educacionais (...) (Patto, 1981, p. 13).

Nessa época, a autora apresentava a necessidade do psicólogo se utilizar das técnicas que lhe são peculiares no planejamento de estratégias e programas de ensino. Também de não tomar a responsabilidade da resolução dos problemas somente para si, uma vez que os professores e toda a instituição escolar participa desta responsabilidade. Assim, a ideia da autora seria que à medida em que a inserção do psicólogo se efetive no contexto educacional, ele terá condições plenas de exercer o papel de consultor, orientador, professor e pesquisador, sem necessariamente executar o modelo clínico.

Cunha (1997) destaca que, inicialmente, se escutava a queixa individual sobre os alunos que não aprendiam e se sugeria um diagnóstico psicológico com intervenção clínica. Em seguida, a Psicologia passou a direcionar sua escuta para a inadequação dos métodos de aprendizagem aplicados, propondo auxiliar os professores a programarem melhor seus objetivos e estratégias educacionais.

Cunha (1997) aponta que as ações realizadas para atender a tais demandas eram limitadas, uma vez que não atingiam os problemas que afligiam os professores e que, inclusive, impediam de alcançar seus objetivos de educar os alunos. A autora também comenta que por algum tempo, a Psicologia dentro da escola prestou-se a somente focar a ideologia dominante que vigorava no âmbito político. Por mais bem intencionado que o psicólogo estivesse, seu discurso não encontrava um local em comum com a queixa dos professores, que se referia aos problemas de aprendizagem. Seguindo essa linha de pensamento, Cunha (1997) lembra que a escola é formada por indivíduos que constroem o cotidiano espelhando-se na vivência particular. Portanto, se os indivíduos se produzem através de diversos determinantes do cotidiano, pode-se esperar que as queixas escolares também sejam produzidas neste contexto e, com isso, devam ser ali tratadas. Assim, compreender como o problema se constrói na subjetividade dos componentes dos grupos que compõem a organização escolar, passa a ser o alvo e o espaço de trabalho da Psicologia.

Lima (2005) assevera que existe certo consenso entre os psicólogos educacionais sobre a necessidade de maior clareza sobre a identidade e finalidade profissional. Patto (1984) destacava, na década de 1980, que o papel do psicólogo escolar está mal delimitado e uma discussão aprofundada leva a uma discussão da sua própria formação. Já nos anos iniciais do século XXI, Meira (2000) também alertava que no trabalho de formação do psicólogo escolar devemos estar sempre perguntando: qual deve ser o compromisso ético-político do psicólogo que queremos formar?

Pensando neste trabalho de pesquisa em particular vale enfatizar que é fundamental que os psicólogos que atuam diretamente na instituição escolar preocupem-se com a melhoria das práticas pedagógicas, garantindo que a instituição de ensino utilize-se dos conhecimentos psicológicos na elaboração de suas propostas de trabalho, visando a atingir o objetivo primeiro da educação: a humanização.

Pensar em uma psicologia que procura contribuir com a humanização esbarra em um ponto importantíssimo, e talvez até obstáculo impeditivo da efetivação desta Psicologia que pretendemos *Crítica*: a questão da formação dos profissionais em Psicologia.

No Brasil, a profissão de psicólogo é regulamentada pela Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Desde então, o quadro que se pinta é que temos uma profissão que amplia sua possibilidade de ação a cada ano. Segundo a ABEPSI (Associação Brasileira para o Ensino de Psicologia), atualmente, no Paraná existem 25 instituições de ensino que ofertam o curso de graduação em Psicologia, sendo que 21 são privadas. São centenas de novos profissionais em Psicologia lançados ao mercado de trabalho todos os anos, por isso nossa preocupação com o tipo de formação desses profissionais.

Embora saibamos que a Psicologia se caracteriza como profissão somente em 1962, precisamos analisar que antes desta data ela já vinha dando mostras de sua atuação através de aplicações nas áreas da indústria, educação e clínica. Segundo Checchia e Souza (2003, p. 107), “A passagem para a profissionalização não se deu sem problemas fundamentais que deixassem de ser enfrentados”. Entre estes problemas, as autoras citam que há uma separação entre técnica e ciência. A técnica é “transplantada” de seus países de origem, visando uma aplicação imediata, enquanto a ciência – que a embasa – fica relegada a “acessório” para utilização da técnica. Porém, a utilização das técnicas não adentra os muros das Instituições de Ensino Superior.

As autoras asseveram que a profissionalização – obtida através da lei nº 4119/62 – passa a concorrer com uma Psicologia Aplicada que já tinha escrito sua história.

Por um lado, os cursos se manifestam impotentes para dinamizar a profissão e ultrapassar as fórmulas socialmente pobres das velhas profissões liberais. Por outro, os cursos universitários continuam não realizando sua vocação científica, capaz de criar um padrão diverso do simples consumo de conhecimentos que são transplantados, no mais das vezes em função das técnicas. Em suma, antes de 1962, os cursos superiores de Psicologia não eram profissionalizantes; após a regulamentação dos cursos, e da profissão, tornaram-se estritamente profissionalizantes, de acordo, aliás, com a própria Lei nº 4119. Entretanto, se essa profissionalização do Ensino Superior eliminou a precariedade na formação dos “técnicos e valorizou a profissão, só o fez ao custo de uma adesão indiscriminada aos padrões societários de culto ao profissional liberal (Mello, 1978, p. 41).

Mello (1978) ainda assevera que inicialmente os currículos dos cursos de formação enfatizavam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, sendo que as disciplinas enfatizavam na formação destes temas como: Psicodiagnóstico, Psicoterapia e Técnicas de

Exames Psicológicos. Notamos que se priorizavam no ensino as técnicas para atendimento individual nos moldes médicos. Dessa formação hegemônica, vislumbramos uma atrofia de outras áreas de atuação, entre elas a área educacional.

Uma questão importante a ser analisada ao se considerar a formação do psicólogo, de acordo com Checchia e Souza (2003), refere-se ao momento histórico em que a maior parte dos cursos de Psicologia foi implantada no Brasil: no fim dos anos de 1960 e durante a década de 1970. Ou seja, com a implantação do Regime Militar percebemos que, pelo caráter repressor imposto deste regime, a Psicologia se efetivava como um aliado para execução de uma “ideologia de adaptação do indivíduo à sociedade”. Nesse contexto, que procurou banir das universidades e do país todo aquele que defendia concepções críticas de homem e sociedade, os currículos de Psicologia, que explicavam a realidade por meio de aspectos psicológicos, vinham reforçar a culpabilização do indivíduo, afirmando que este necessitava ser tratado em suas mazelas psíquicas, desvinculado da realidade social. Toda essa situação faz-se terreno fértil para efetivação dessa Psicologia individualizante e pautada em atuações de modelo médico, estritamente curativa e muitas vezes sem eficácia.

Como um “replay” do momento histórico descrito, Checchia e Souza (2003) postulam que várias pesquisas – entre elas a do CFP (Conselho Federal de Psicologia – 1988) – traçam o perfil do profissional em Psicologia. Estas pesquisas confirmam os viscos da formação, uma vez que há um predomínio, em âmbito nacional, de profissionais de psicologia que repetem o modelo médico, preferindo atuar no atendimento individual. Um ponto relevante é que com uma visão da ampliação da Psicologia, mesmo este profissional se inserindo em serviços públicos, o modelo de atendimento não se altera, ou seja, há uma visível preferência em repetir os moldes clínicos e individuais.

Concordamos com Checchia e Souza (2003) quando estas asseveram que a formação do psicólogo também é responsabilidade de seus professores, uma vez que é a partir da concepção sobre o profissional que querem formar, que imprimem em suas aulas – e seus cursos – suas visões de mundo.

Obedecendo a currículos pré-determinados e fragmentados, o professor se vê frente a uma realidade posta e que muitas vezes o consome. Sabendo da necessidade de articular diferentes áreas do conhecimento para formar psicólogos capazes de modificar o status de uma profissão que repete paradigmas há décadas, e, ao mesmo tempo confuso com os parâmetros que deve seguir, pois tem sua própria visão de mundo e de homem – que geralmente se confronta com a visão que lhe foi inculcada na formação e, por sua vez, vai conflitar com a noção de homem e mundo que a IES em que se encontra empregado

dissemina. Ou seja, nos parece um panorama não muito animador para superar a alienação na formação do próprio psicólogo.

Porém, há um caminho para iniciarmos a crítica à nossa própria formação, pois, de acordo com Checchia e Souza (2003, p. 134):

Um dos grandes desafios da formação de psicólogos, na atualidade, consiste, portanto, em implementar discussões e elementos que constituem o que se chama de uma atuação crítica em Psicologia Escolar. A apropriação de uma modalidade de atuação profissional cuja ruptura epistemológica baseia-se em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória, implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira. Ao compreender as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional.

O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica com uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia.

No decorrer do capítulo nos deteremos em apresentar os elementos que compõem uma concepção crítica de Psicologia Escolar. Assim, no próximo item, apresentaremos alguns aspectos da intervenção do psicólogo no Ensino Superior.

2.2 A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Após apresentar alguns dados históricos da inserção da Psicologia no Ensino Superior passaremos a focar sua intervenção nessa área.

Ao tratar da atuação do psicólogo no Ensino Superior, Marinho-Araújo (2009, p. 168) afirma o seguinte:

O cenário fecundo que a Psicologia Escolar tem como campo de trabalho na Educação Superior apresenta um total de 4.880.381 alunos matriculados no sistema de ensino superior, com um ingresso de 1.481.955 novos alunos em 2007 (2,3% a mais em

relação a 2006). As IES agregam ainda, 317.041 funções docentes e 288.442 funcionários em exercício, tanto em cursos presenciais quanto a distância – ou seja, um expressivo contingente de atores educativos com os quais o psicólogo escolar poderá estabelecer parcerias e assessorias em seu trabalho.

Porém, vale enfatizar, no início deste texto, a escassez de publicações que norteiam ou respaldam a atuação do psicólogo escolar no ensino superior. Há um ano realizando tentativas para a referência deste trabalho, somente encontramos os autores que aqui se fazem citar, ou seja, ainda temos muito a construir para que essa prática tenha o respaldo científico que intentamos para uma prática crítica e efetiva dentro das IES.

Serpa e Santos (2001), ao pesquisarem sobre a inserção e atuação do psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior, apontam que os principais problemas levados ao atendimento psicológico estão relacionados à reprovação e evasão.

Ao analisarmos o contexto educacional contemporâneo, percebemos o constante questionamento sobre o porquê das escolas terem o poder de produzir e gerar o fracasso escolar. Este questionamento se dá em todos os níveis educacionais, contudo, vemos no ensino superior o maior índice de exclusão (devido a sua forma e política educacional). Isso pode ser comprovado, segundo Carvalho (2004), quando analisamos estatisticamente a evasão escolar e a baixa qualidade de respostas educativas de grande parte dos acadêmicos.

Carvalho (2004) cita que no âmbito educacional temos uma relação bipolar que determina o processo, ou seja, temos o professor (com seu papel, tarefa a ser desempenhada e função definida) e o aluno (também com tarefas, funções e papéis previamente definidos). Nesta relação, muitas vezes perdemos a capacidade de analisar o todo e suas inter-relações.

Também, esquecemos que na maioria das vezes professores e alunos (por inúmeros fatores) não compactuam da mesma motivação, desejo de aprender e compartilhar ideias e, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

Como um discurso já ouvido, em uma visão que naturaliza e individualiza os problemas no processo de escolarização, a responsabilidade recai sobre as figuras do professor e do aluno. O professor deve, além de conhecer o conteúdo a ser ministrado com toda a propriedade, identificar no aluno o que mais lhe motiva, interessa, para fazer do processo de ensino algo inovador, criativo, que facilite a aprendizagem de todos os indivíduos envolvidos no processo. Já, o aluno, quando relegado ao fracasso escolar, participa ativamente

do processo de exclusão, negando sua individualidade e sendo punido pelas diferenças¹². Assim, na tarefa de promover a inclusão no espaço educacional seria necessário enfrentar os mecanismos excludentes que acontecem no seu dia a dia, possibilitando o oferecimento de uma educação que “atinja” a todos, desconsiderando as diversidades e complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

Depois desse panorama, retornamos à Serpa e Santos (2001) e constatamos que estas não vislumbram em sua pesquisa um programa de atendimento que venha a sanar as principais queixas da população no ensino superior, uma vez que a ênfase clínica ainda perdura no atendimento institucional.

Muitos estudos têm indicado que o ensino superior constitui-se num campo de trabalho privilegiado para o Psicólogo Escolar, porque a ausência de um programa de apoio ao estudante contribui para a perpetuação de uma série de problemas de várias ordens, com uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões, entre outros. O psicólogo escolar deve ocupar esse espaço criado nas universidades, a partir da compreensão da importância do atendimento à sua clientela. Para que o psicólogo consiga ocupá-lo com eficiência é necessário repensar e reestruturar sua formação profissional, com a adoção de medidas curriculares que privilegiem a formação ampla e generalista, com atenção ao atendimento ao universitário e ao adulto, quesitos estes por vezes negligenciados atualmente (...) (Serpa e Santos, 2001, p. 4).

Discutir sobre a evasão e reprovação sem fazer uma análise mais ampla acerca da produção destes fenômenos denuncia, ainda, uma visão tradicional, clínica. Acreditamos que, além do exposto pelas autoras, o psicólogo, no Ensino Superior, tem que se preocupar com o processo ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento científico pelos alunos e com o processo de humanização que deve permear as práticas educativas. Do nosso ponto de vista, garantir a existência, por si só de um programa de apoio a estudantes, no Ensino Superior, não seria condição suficiente para uma intervenção que tenha como meta o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

¹² O aluno deve se adaptar aos moldes de ensino e às metodologias do professor, pois, do contrário, é inevitavelmente excluído do processo de escolarização. Este sistema, geralmente, impõe ao aluno uma servidão alienada que o impede de desenvolver-se com autonomia e, muito menos, de se responsabilizar pelos objetivos de sua educação formal.

Marinho-Araújo (2009) afirma que a Psicologia Escolar já se faz presente nas IES, 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/ SOU – Serviço de Orientação ao Universitário/ e, no nosso caso particular, PADIS – Programa de Atendimento ao Discente). A autora não se reporta a uma atuação específica, ela cita os serviços de forma geral. Estes serviços, como menciona a autora, podem ser vivenciados em nossa atuação particular, na qual, na maioria das vezes, as demandas da instituição focam o acompanhamento dos estudantes nos âmbitos de problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas; orientação profissional – devido a insatisfação com relação a escolha do curso e da profissão – ou a 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 problemas emocionais que interferem na aprendizagem.

Em nossa pesquisa, pudemos observar justamente estes aspectos entre os professores pois 31.4% das respostas (Tabela 13, Anexo II) consideram que a atuação do psicólogo no ensino superior deve estar voltada para o aluno, e somente para ele. Romper com essas demandas 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. Isso pode ser observado por Marinho-Araújo (2009, p. 180), conforme veremos a seguir:

Observa-se, nessa atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, uma tendência na recorrência de formas de trabalho individualizadas, adaptacionistas, normatizantes, que partem do pressuposto que “há algo errado” com o aluno que não vai bem nessa modalidade de ensino. Uma tendência já criticada, há algumas décadas, na intervenção do psicólogo escolar que atua nos segmentos da Educação Básica.

Segundo Marinho-Araújo (2009), a Educação Superior – apesar de seus paradoxos – ainda pode ser considerada como espaço privilegiado de formação de profissionais cidadãos gabaritados para atender a demanda e a necessidade da sociedade através da construção do conhecimento e do combate às desigualdades sociais. Nesse terreno, a autora afirma que o psicólogo escolar pode contribuir – através de sua especificidade de ação – para a formação de sujeitos para a vida em sociedade. A autora assevera que se o psicólogo estiver engajado no processo educativo no interior da IES poderá – e deverá – se ocupar da formação humana e

da construção da cidadania, levando em conta as questões subjetivas e contextuais. Segundo Marinho-Araújo (2009, p. 176):

Em uma perspectiva global, a Psicologia Escolar poderá: acompanhar, nas trajetórias acadêmicas, os processos de desenvolvimento dos sujeitos, evidenciando suas potencialidades no percurso da formação; colaborar nas definições e significações acerca do perfil profissional esperado a ser construído durante a formação; favorecer a disseminação de processos de gestão comprometidos com uma formação superior de qualidade, integrada, crítica e contextualizada.

A autora afirma que um campo a ser ocupado pela Psicologia Escolar se efetiva junto ao acompanhamento crítico da implementação das políticas públicas que estão sendo implantadas atualmente no Ensino Superior – essas políticas foram citadas no capítulo referente ao Ensino Superior. O estudo do impacto de tais políticas, de sua influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes nesse nível de ensino, pode estar entre as ações do psicólogo escolar “(...) na mediação do desenvolvimento humano adulto que ocorre na Educação Superior, pautada no favorecimento à expressão de subjetividades e ao desenvolvimento profissional competente” (Marinho-Araújo, 2009, p. 185).

A autora afirma que uma possibilidade de intervenção se dá no 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 em Psicologia Escolar contemple três grandes dimensões: Gestão de Políticas Públicas, Programas e Processos Educacionais nas IES; Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos e Perfil do Estudante (Marinho-Araújo, 2009, p. 187).

Segundo Marinho-Araújo (2009) quando o psicólogo escolar atua na primeira dimensão, ou seja, na Gestão de Políticas Públicas, Programas e Processos Educacionais, ele poderá assessorar na elaboração da documentação ligada a gestão institucional (Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, por exemplo) e acompanhar os programas de avaliação, até mesmo fazendo parte da CPA (Comissão Própria de Avaliação). Ainda segundo a autora, levando em consideração as peculiaridades da IES, “(...) a Psicologia Escolar poderá acompanhar a implementação dos variados programas e projetos educacionais que, ao serem implantados nesse contexto, geram alterações às dinâmicas institucionais e subjetivas instaladas” (Marinho-Araújo, 2009, p. 187).

Além dessas ações, a autora propõe para essa dimensão a atuação do psicólogo escolar em ações como:

(...) processo de gestão institucional e os indicadores de compromisso social, presentes nas relações entre instituição e sociedade (...); programas de ambientação a novos docentes e funcionários; assessoria à definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos; programas de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e funcionários técnico-administrativos (Marinho-Araújo, 2009, p. 188).

Na segunda dimensão, Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos, o psicólogo escolar pode atuar, segundo Marinho-Araújo (2009), auxiliando na análise das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais que norteiam o trabalho pedagógico. Também, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem vinculado às DCN, em trabalho conjunto com coordenadores e professores na elaboração de planos de ensino que atendam as necessidades das diferentes áreas do conhecimento. Ainda pode ajudar na análise dos PPC (Projeto Pedagógico do Curso), objetivando promover os processos de desenvolvimento de competências, tanto de discentes quanto de docentes, e auxiliando na organização de currículos de forma ampliada. “Tais análises ajudariam a evidenciar as concepções subjacentes e orientadoras que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e processos de avaliação, favorecendo a conscientização e intencionalidade às práticas educativas” (Marinho-Araújo, 2009, p. 188). Outra possibilidade de atuação nesta dimensão seria junto aos Núcleos Pedagógicos Docentes, que vêm sendo implantados nas IES por conta das novas políticas de avaliação institucionais. Segundo a autora, nesse nível o psicólogo poderia ajudar a efetivar a política de formação de professores, coordenadores e gestores, além de incentivar modalidades de ensino diversificadas e currículos direcionados a atender às DCN, auxiliando coordenadores e equipes do próprio núcleo pedagógico.

Na redefinição do Perfil do Estudante, terceira dimensão de atuação proposta pela autora, o psicólogo pode se pautar nas discussões propiciadas pelas DCN – que orientam para um perfil profissional estruturado por competências e não mais em uma sobrecarga de conteúdos – e proporcionar discussões acerca do desenvolvimento do adulto na construção relacional de competências buscada no percurso de formação. Marinho-Araújo (2009) também afirma a possibilidade do acompanhamento dos estudantes ingressantes e concluintes, principalmente nos aspectos sociodemográficos, socioeconômicos e familiares.

Assim, segundo Marinho-Araújo (2009, p. 190):

A ação da Psicologia Escolar poderia favorecer transformações nos processos subjetivos e na intencionalidade dos atores desse contexto, oportunizando processos de conscientização mais frequentes acerca das características contraditórias presentes nas práticas acadêmico-científicas desse espaço educativo, com o foco no compromisso ético, político e social necessários a uma atuação profissional competente e responsável.

A autora enfatiza, assim, que o psicólogo escolar no interior da Educação Superior deve ter claro, para sua intervenção, duas dimensões: a fundamentação teórico-conceitual sobre o desenvolvimento psicológico humano – em especial do indivíduo adulto – e o planejamento de ações práticas, coletivamente ampliadas nos domínios institucional e sociopolítico das IES. Estas seriam, portanto, na visão de Marinho-Araújo, as contribuições que o psicólogo escolar poderia oferecer ao Ensino Superior.

Consideramos que essas contribuições de Marinho-Araújo são muito importantes, no entanto, ao pensarmos acerca das possibilidades de atuação do psicólogo no Ensino Superior acrescentamos que é necessário analisar que ao tratar dos eixos Gestão de Políticas Públicas, Programas e Processos Educacionais nas IES; Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos e Perfil do Estudante o psicólogo não pode abrir mão de uma compreensão mais ampla da sociedade e dos fatores ideológicos que permeiam este nível de Ensino.

O psicólogo precisa ter clareza que as políticas públicas de educação na maioria das vezes buscam camuflar um ensino que não está dando conta de levar o aluno a se apropriar do conhecimento; precisa entender que as instituições nem sempre tem condições objetivas para cumprir com a sua função; que se trata de uma sociedade de classes cujo interesse fundamental não é possibilitar que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento intelectual. O interesse ainda é manter uma sociedade na qual alguns poucos tenham acesso ao conhecimento intelectual e ao poder de decisão, enquanto que uma grande parcela deve ficar no nível do conhecimento mínimo para se adequar as necessidades do mercado. É preciso, portanto, questionar até que ponto a proposta de desenvolvimento de competências, como anunciou Facci (2004c) não está levando a uma desvalorização do conhecimento científico. É neste contexto, portanto, que deveríamos pensar na educação e na intervenção do psicólogo. Esta seria uma forma de romper com uma visão tradicional da atuação da Psicologia na educação.

Encaminhamos, a seguir, a análise do que acreditamos se efetivar um caminho possível para a Psicologia Escolar que anda no sentido de ênfase na humanização por meio

da apropriação dos conhecimentos, ou seja, a Psicologia Escolar baseada em uma concepção crítica, dando destaque à Psicologia Histórico-Cultural. A nossa proposta traz, como possibilidade de intervenção, a atuação junto aos professores, uma vez que concordamos com Facci (1998, p. 23), a qual, a partir dos pressupostos de uma teoria crítica da educação e psicologia, esclarece que:

(...) o professor tem o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, para transformação estrutural da sociedade. (...) partirá da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social. Os educadores têm que buscar formas adequadas para que o processo de transmissão-assimilação aconteça de forma efetiva. Têm que viabilizar esse processo de forma a selecionar e seqüenciar os conteúdos “clássicos”, que resistiram ao tempo e que são fundamentais ao processo de humanização, para que o aluno passe gradativamente do não-domínio ao domínio de conhecimentos científicos. O que era um conhecimento sincrético, desorganizado para o aluno, no final do processo educativo, tem que estar sistematizado, vinculado à prática social.

2.3 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA

Vigotski (1996, p. 219) afirma que:

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação. Ou seja, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda. Porque o conhecimento deverá se adaptar, se acomodar às particularidades dos fatos que são estudados, deverá se estruturar de acordo com suas exigências. E por isso, na

variação do fato científico cabe descobrir sempre a participação dos dados objetivos que essa ciência estuda.

Retomando, portanto, a trajetória da Psicologia Escolar, podemos dizer que as condições históricas pertimiram essa ou aquela forma de atuação. Partindo de uma Psicologia tradicional, que atendia as exigências da sociedade da época, a Psicologia vem se encaminhando para uma visão mais crítica do processo de intervenção.

Acreditamos que, com o percurso da Psicologia Escolar e as críticas até então efetivadas, partimos para um caminho de fortalecimento de uma Psicologia com base marxista, embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, propomos uma análise dessa perspectiva na tentativa de elucidar o que norteia nossa proposta de pesquisa para o Ensino Superior.

Inicialmente, pontuamos que os pressupostos que embasam a ação da Psicologia em uma abordagem crítica, segundo Checchia e Souza (2003, p. 126), compreendem elementos como: “(...) compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica frente a queixa escolar”.

A opção pela linha histórico-cultural para o embasamento deste trabalho se deu pelo fato de concordarmos com as idéias de autores como Meira (2003, p. 16), por exemplo, que amparada em uma visão marxista de homem, afirma que o psicólogo deve partir da “reflexão e método que apreendam o movimento das contradições dos fenômenos como fatos sociais concretos”.

No que se refere ao entendimento do homem concreto, Saviani (2004) assevera que a Psicologia em uma perspectiva embasada pelo materialismo histórico, deveria considerar como seu objeto o indivíduo concreto (não o indivíduo empírico). O autor complementa esta afirmação explicando que o indivíduo empírico – que comumente é tomado como objeto da Psicologia – é aquele que se coloca no campo de nossa percepção sensível, “(...) é o aparente, aquilo que aparece diante de nós” (Saviani, 2004, p. 44).

Dessa forma seria uma abstração inatingível por nossa percepção em sua plenitude. Já, segundo o autor, “(...) apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais (...)” (Saviani, 2004, p.44). Meira (2003, p.17), por sua vez, afirma que uma concepção ou teoria pode ser considerada

crítica “(...) à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser”.

Konder (1981, p. 37) afirma que “(...) para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão do conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro”. A compreensão da totalidade, portanto, deve guiar o entendimento desse homem concreto.

Shuare (1990), também fundamentada no marxismo, afirma a necessidade de reconhecer o caráter dialético na compreensão dos indivíduos. A autora destaca que o materialismo histórico e dialético analisa a sociedade como sendo criada pelo homem e também que cria o próprio homem. O homem, como síntese das relações sociais, nunca é só objeto, mas é sujeito das relações sociais e, ao mesmo tempo que é produto da sociedade, é também quem a produz.

Nessa linha de raciocínio, podemos nos amparar em Vigotski (1996, p. 285) e afirmar que “(...) o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” e que “(...) a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). Entender o homem concreto exige sair da aparência e ir para a essência, aspecto preponderante em uma visão crítica de Psicologia.

Para Meira (2003), a Psicologia, em uma perspectiva crítica, deve dar conta de esclarecer a relação entre indivíduo e sociedade e o papel possível do homem no processo histórico. Assim:

(...) a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais (Meira, 2003, p. 20).

Saviani (2004) ressalta que o indivíduo não nasce “homem”, ele se torna homem. Para que isso se realize, cada indivíduo deve ser formado, precisa ser educado, e isso somente é possível por meio do trabalho educativo. Mais uma vez vale enfatizarmos que é pela

mediação de outros homens que o indivíduo se humaniza, conforme anuncia Leontiev (1978). Saviani (2004) afirma que, partindo desta característica da subjetividade humana – evidente na perspectiva histórico-cultural – o professor se depara com um aluno “concreto”. Isso evidencia que o aluno sintetiza em si as relações sociais particulares da sociedade em que está inserido e em que se efetiva o processo de sua educação.

Saviani (2004, p. 47) cita, em tom de desafio à Psicologia, que:

(...) na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte em que se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico.

Entender o sujeito em sua integridade, talvez seja o grande desafio da educação e da Psicologia Escolar. Este sujeito que necessita urgentemente ser resgatado para a pesquisa e a prática efetiva na Psicologia como um todo é que passa a ser objeto de análise da Psicologia Escolar Crítica.

Em uma visão crítica, segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 11), a Psicologia Escolar é entendida como:

(...) área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e a Educação.

Assim, conforme afirmam Tanamachi e Meira (2003), a Psicologia é parte constitutiva do pensamento educacional brasileiro ao longo da história, com isso é possível identificar com maior ou menor grau a importância das suas contribuições nos processos constitutivos dos ideários pedagógicos que fundamentam as práticas educacionais em nosso país. Assim, as autoras asseveram que se é possível que o psicólogo contribua para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, é de suma importância, também, que este profissional se aproprie dos fundamentos da Psicologia e da Educação.

Em nossa pesquisa enfocamos a importância da contribuição do psicólogo escolar na formação do professor de ensino superior, fundamentando sua compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem no adulto. Para isso, partimos de uma visão pautada na perspectiva sócio-histórica, concordando com Tanamachi e Meira (2003, p. 45) quando estas afirmam que:

Um processo pedagógico qualitativamente superior pode ser construído por meio de inúmeros caminhos e, neste sentido, não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de todas as possibilidades. No entanto, podemos afirmar de maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva. Neste sentido, um bom professor é aquele que dá conta de ensinar seus alunos.

Entre inúmeros fatores que responderiam a questão das condições necessárias para que um professor ensine seus alunos, está o de valorizar a compreensão adequada do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais. Para melhor elucidarmos essas articulações, destacaremos, no próximo item, bibliografias que discutem o trabalho do psicólogo na formação de professores.

2.4 A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos nossa explanação retomando o que Saviani (1997) considera como função do professor. O autor relaciona a função docente com a produção do conhecimento e articula que esta seria a tarefa do professor de Ensino Superior, uma vez que este, ao mesmo tempo

em que trabalha os conhecimentos com os alunos – tarefa do ensino, produz novos conhecimentos – tarefa da pesquisa.

Saviani (1997) afirma que atualmente podemos citar – sem medo de esbarrar em modismos da educação – que há uma produção de conhecimento nas escolas, de ensino fundamental à educação superior, uma vez que o aluno que não sabe determinado conteúdo passa a conhecer sobre o assunto após frequentar os bancos escolares. A questão que o autor enfatiza, então, se volta para o professor: qual seria a função deste na produção do conhecimento?

Para responder a essa questão, Saviani (1997) formula outras incógnitas: Que conhecimentos o professor deve possuir para proporcionar a produção do conhecimento? Que conteúdos este deve dominar?

Na tentativa de uma assertiva sobre essas questões, há o apontamento inicial de que os professores devem dominar os saberes disciplinares específicos, ou seja, aqueles conhecimentos inerentes à sua área de atuação. Além disso, Saviani (1997) afirma ser necessário que o professor domine, também, “(...) os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola” (p. 131), que seria o saber didático-curricular, “(...) ou seja, um conhecimento que diz respeito ao modo como aqueles conhecimentos do primeiro tipo da primeira categoria devem ser organizados para efeito do processo de produção de conhecimento nos alunos” (p. 131). Com isso, o professor estaria dominando a organização dos conhecimentos específicos em função dos processos de ensino-aprendizagem. Poderíamos afirmar que o professor se apropriaria das formas de sequenciação, dosagem e trabalho desses conhecimentos na relação professor-aluno.

Segundo Saviani (1997), esses seriam os dois campos de domínio essenciais para o cumprimento da função docente com relação ao problema do conhecimento. Enfatiza também que os cursos de licenciaturas vêm se organizando para suprir essas duas frentes de conhecimento, citando as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas.

As duas modalidades de conhecimento até agora consideradas se configuram como as principais e mais generalizadas, tanto assim que é a partir delas que se definiram os dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (Saviani, 1997, p. 132).

O primeiro modelo – dos conteúdos culturais-cognitivos – prima pelo conhecimento dos conteúdos específicos. Saviani (1997) afirma que, neste modelo, se o professor dominar o conteúdo que necessita transmitir, os conteúdos de cunho didático-pedagógico se fariam “perfumaria”. Ou seja, se o professor tiver total domínio do conteúdo, se for bem formado na área em que atua, ele descobrirá – como por consequência – as melhores formas de lidar com o conhecimento junto aos seus alunos.

Já o segundo modelo – pedagógico-didático – afirma exatamente o oposto. Neste o professor deve dominar os conteúdos referentes aos processos pedagógicos, ou seja, as formas de efetivação da interação entre professores e alunos e os conteúdos didático-curriculares. Segundo Saviani (1997), esse modelo prevê que os conteúdos específicos poderão ser apreendidos posteriormente pelos professores e por conta própria, uma vez que o que interessa é a formação pedagógica destes.

Saviani (1997) salienta que o primeiro modelo embasa a Pedagogia Tradicional, o segundo se apoiaria no Movimento da Escola Nova. O autor destaca que o esforço atual se faz no sentido de realizar a junção desses saberes, ou seja, o professor estaria bem formado se nele coexistissem saberes específicos de sua área e saberes dos processos pedagógicos. Porém, o que se observa é que mesmo a prática apontando para a indivisibilidade desses saberes, no campo da formação – universidade – esses conteúdos ficam separados.

Saviani (1997, p. 133) afirma que: “No fundo, embora esses elementos sejam indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração”.

Além desses saberes citados, Saviani (1997) explana que, para a formação do professor, também são necessários os conhecimentos sobre os Fundamentos da Educação, que fariam parte dos chamados “saberes pedagógicos”, que dariam a base de construção da identidade do professor-educador, como atividade distinta de qualquer outra atividade. Inclusive, o autor destaca que cada teoria da educação daria um enfoque para o processo de conhecimento, diferenciando a prática de cada docente.

Além dessas três dimensões de conhecimento, segundo Saviani (1997, p. 135-136), uma quarta dimensão se refere

(...) à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os alunos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa

e, o quanto possível inovadora. Espera-se, assim, que o professor saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do professor envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo (...).

Para complementar, Saviani (1997) afirma que o professor também deve ser detentor de um “saber atitudinal”, ligado a um comportamento e vivências consideradas adequadas para o desempenho do trabalho educativo.

Como já citado, o principal objetivo da educação é efetivar a mediação entre o que foi produzido historicamente e culturalmente pela humanidade, e o indivíduo singular. E o professor seria esse mediador entre os conteúdos já produzidos e os alunos – realizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da apropriação dos conceitos científicos.

Autores como Facci (2009), afirmam a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem pois, segundo a autora, “(...) fica evidente que o professor, ao ensinar o conteúdo curricular, levará o aluno a patamares superiores, porque provoca nele uma outra relação com os objetos da realidade” (Facci, 2009, p. 112).

Frente a todas essas assertivas acerca da formação de professores, nos questionamos onde entraria a atuação do Psicólogo no Ensino Superior. Notamos, em nossa pesquisa, que os professores atribuem ao psicólogo três frentes de atuação: junto aos professores, junto aos acadêmicos e institucionalmente (Tabela 13, Anexo II). O que nos chama a atenção foi que na amostra, 49,7% das respostas apontam para o trabalho do psicólogo auxiliando o professor nos mais diversos contextos. A categoria específica de respostas com maior porcentagem remete ao trabalho do psicólogo contribuindo para a atuação dos professores com relação as estratégias de ensino (15,7%). Vale destacarmos, também, que os professores citaram a importância da contribuição 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 de que o psicólogo poderia ajudar na construção de uma identidade profissional para o docente, agindo frente à motivação, autoconhecimento e formação, ou seja, construindo, junto ao corpo docente o significado desta prática tão negligenciada no contexto educacional que vivenciamos.

Podemos destacar aqui que, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), esse desenvolvimento profissional dos professores tem se configurado em objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais enfocada somente no saber técnico – que os remete a meros cumpridores de decisões alheias – mas numa perspectiva que valoriza seu potencial de decisão.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática e a sala de aula, e da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 89).

Vale aqui enfatizar que concordamos com Pimenta e Anastasiou (2005) quando estas ressaltam que valorizar o trabalho do docente significa possibilitar aos professores vias de análise, “(...) que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 89). Porém, ainda vale questionarmos sobre qual a real possibilidade da universidade trabalhar o conhecimento quando a polêmica se instala, ao perguntarmos se ela forma ou informa no contexto contemporâneo de difusão da informação.

Segundo Facci (2009, p.120): “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”. Concordamos com a autora e nos questionamos, então, sobre qual seria a função do psicólogo neste contexto. A própria autora responde quando 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, Facci (2009) acredita que seria dada uma considerável contribuição para a transformação das práticas pedagógicas.

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 do professor selecionar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos (conteúdos) quanto as formas adequadas para transmitir esse conhecimento.

As autoras ressaltam que, além desses desafios, os professores ainda se deparam com o fato de que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e do mesmo modo. Inclusive, existem aqueles alunos que simplesmente parecem não aprender nada. Elas destacam ainda, que para explicar este fato a resposta mais utilizada nos meios educacionais seria a de que os alunos não aprendem porque não estão “prontos”. Esta visão maturacionista – que enfatiza o desenvolvimento neurológico como pré-condição para a aprendizagem – não leva em consideração a concepção de ser humano histórico e em permanente processo de desenvolvimento e construção, que seria uma visão mais abrangente, a qual tem nas contribuições de Vigotski seu aporte fundamental, uma vez que para ele “(...) o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 47).

Para Vigotski não existe apenas um nível de desenvolvimento no ser humano, mas sim, dois níveis, por ele chamados nível de desenvolvimento atual (real) e nível de desenvolvimento próximo (potencial ou proximal), sendo que o primeiro nível configura aquelas tarefas que a pessoa consegue realizar por conta própria, sem auxílio de outro indivíduo. Já o nível de desenvolvimento próximo remete àquelas tarefas em que a pessoa ainda precisa do auxílio de outro indivíduo, mais velho ou mais experiente na tarefa. Estes conceitos serão amplamente abordados no capítulo 3.

O professor deve estar apto a observar o nível de desenvolvimento real em seu grupo de alunos, compreendendo o que cada um dos membros do grupo é capaz de realizar de maneira independente e passar a buscar a apreensão do nível de desenvolvimento próximo para efetivar o ensino.

Para Vigotski 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.

(...) professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro, para dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir

ativamente nesse processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 48).

Dessa forma, todos os envolvidos no processo passariam a refletir sobre sua própria prática social, além de buscar elementos teóricos para fundamentar suas práticas de modo qualitativamente diferente. Também, buscariam comprometer-se com projetos que expressariam concretamente uma mudança de visão sobre si mesmos e sobre a realidade social.

Outro desafio seria o de superar a exigência do processo educacional que se apresenta vinculado à construção de competências, conforme afirma Martins (2004, p. 53) “Os diversos segmentos educacionais, que perpassam da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado”. Para a autora, este fato reduz a educação a mera formação de competências, realizando um empobrecimento dos fins educacionais, relegando o indivíduo a uma conformação passiva frente às exigências do capitalismo.

Facci (2004c) assevera 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” (Facci, 2004c, p. 100). Ela ainda enfatiza que não estaríamos tratando somente de estabelecer a crítica, mas sobretudo de procurar avançar na compreensão sobre as relações existentes entre o desenvolvimento do psiquismo e os processos de escolarização. Este percurso teria uma finalidade bastante nítida, “(...) 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” (Facci, 2004c, p. 100).

Estaríamos, assim, rompendo com a ideia de um psicólogo escolar como técnico. Passaríamos a entendê-lo como mediador que, em conjunto com todos os envolvidos no processo educacional, poderia avaliar criticamente todas as iniciativas educacionais e participar – de um esforço coletivo – ativamente na construção de um processo pedagógico

qualitativamente superior, que compreende criticamente o psiquismo, o processo de desenvolvimento humano e suas articulações com a aprendizagem e com as relações sociais. Para Tanamachi e Meira (2003, p. 52):

Esse trabalho de mediação só é possível se houver um investimento contínuo e sistemático na articulação de projetos coletivos que viabilizem, de diferentes maneiras, processos de efetiva participação social no campo da educação, dentro e fora da escola. Isso significa que os possíveis beneficiários dos serviços de Psicologia devem ser, antes de mais nada, sujeitos ativos e não apenas objetos passivos de ações sobre as quais não tem qualquer controle.

De acordo com Facci (2004c), a base marxista incorporada por vários autores na construção dessa visão crítica de Psicologia Escolar aponta para a valorização da educação escolar e do trabalho do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento científico. Para a autora, é necessário que o psicólogo se aproprie das teorias que norteiam esta visão, ou seja, compreenda a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica para poder realizar o entendimento destes pontos-chave para a efetivação da Psicologia Escolar Crítica.

Facci (2004c, p. 116) afirma, ainda, que “(...) a construção de uma psicologia marxista da educação requer a superação do fetiche da individualidade, tão próprio da ideologia liberal e tão cultivado até hoje tanto pela psicologia como pela educação. Essa superação é uma tarefa difícil e complexa”.

Meira (2003) assevera que, o melhor lugar para o psicólogo escolar é o “lugar possível”, fora ou dentro da instituição de ensino, mas sempre “dentro da educação”, assumindo um compromisso teórico e prático com as questões da escola, uma vez que esta deve ser o foco de suas reflexões. É da escola – e no caso deste trabalho a escola do Ensino Superior, e do trabalho que o psicólogo desenvolve dentro desta, que devem surgir as grandes questões para as quais o profissional deve buscar os recursos explicativos e os instrumentos metodológicos que devem nortear suas ações.

Em nossa pesquisa, buscamos investigar como os professores entendem a atuação do psicólogo no ensino superior e, a partir daí, pensamos em propor uma possibilidade de atuação frente à formação deste docente (Tabela 14, Anexo II). Ao investigarmos quais temas

da Psicologia seriam interessantes para implementar a formação docente, obtivemos duas categorias de respostas: uma que citou temas referentes à prática pedagógica e à identidade docente e outra que cita temas referentes ao autoconhecimento do professor e deste para com seus alunos – relacionamentos inter e intrapessoais. Entre essas respostas, podemos destacar que na primeira categoria obtivemos 48,3%, e na categoria de autoconhecimento e relacionamentos interpessoais tivemos uma porcentagem de 53,9.

A partir dessas respostas, podemos apontar uma possibilidade real da efetivação da atuação do profissional de Psicologia frente à formação de professores, pois, além de poder contribuir com o conhecimento que lhe é específico, ajudando a romper as barreiras que se estabelecem nos processos educacionais, o psicólogo pode ser parceiro e participe nos processos de discussão, análise e implementação de ações que venham a minimizar as imposições ideológicas alienantes na atividade docente.

Além disso, concordamos com Meira (2003, p. 58) 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 conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico”.

Ainda, concordamos com a afirmação de “(...) que a Psicologia Escolar crítica pode e deve se dirigir à sociedade como um todo” (Meira, 2003, p. 59), uma vez que na concepção crítica esperamos que a Psicologia na educação faça aprofundar a compreensão:

- Da subjetividade humana que permita resgatar os fenômenos psicológicos e os processos que os sustentam, como mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos;
- Dos processos internos pelos quais os homens constroem seu desenvolvimento nos grupos sociais aos quais pertencem;
- Das possibilidades de se construir um processo educacional voltado para as finalidades de humanização;
- Do papel ativo das emoções e do significado que cada indivíduo imprime à sua vida e às ações práticas no mundo e, em especial, aos processos de ensinar e aprender;

- Da relação entre subjetividade e práticas escolares, analisando ao mesmo tempo e dialeticamente os determinantes sociais e as questões próprias de cada sujeito;
- Da relação clara e cientificamente fundamentada entre teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas; das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e produção do conhecimento em uma perspectiva sociohistórica;
- Da sala de aula como local de socialização do saber mas também de “formação social da mente” (Meira, 2003, pp. 58-59).

Na nossa pesquisa, entendemos atuação do psicólogo no ambiente escolar destacando as vias de compreensão das possibilidades de se construir um processo educacional voltado para as finalidades de humanização, bem como buscando a compreensão da relação clara e cientificamente fundamentada entre teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas; das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e produção do conhecimento em uma perspectiva sociohistórica.

2.5 FECHANDO A “CENA”: DA HISTÓRIA A UMA PROPOSTA DE PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

Vimos, desde o início deste capítulo, tratando da atuação do psicólogo escolar, começando por dados históricos, discutindo a formação, apresentando algumas intervenções no Ensino Superior, tratando de uma concepção crítica de Psicologia Escolar e chegando a uma proposição de intervenção deste profissional no Ensino Superior.

Tanamachi e Meira (2003), embora não tratem da atuação do Psicólogo no Ensino Superior, afirmam que a função do psicólogo em instituição de ensino – de educação infantil ao ensino superior, incluindo projetos educacionais e educação popular, em instituições públicas ou privadas – seria o de proporcionar o encontro entre os sujeitos e a educação. Concordamos com estas autoras quando elas afirmam que a finalidade do trabalho do psicólogo deve ser a contribuição “(...) para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

As autoras apresentam a ideia de que o critério para a delimitação das áreas de atuações mais importantes deverão se relacionar com a definição do quanto a Psicologia

poderá contribuir para que a instituição de ensino cumpra sua função social. O psicólogo não deve ser considerado um “resolvedor” de problemas, mas um profissional que pode ajudar a escola a sobrepujar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento. Pode, também, ajudar a formar indivíduos que irão se apropriar dos processos de humanização e da capacidade de pensamento crítico.

Para isso, o psicólogo necessita compreender profundamente as nuances do trabalho educativo e como este produz nos indivíduos singulares a humanidade produzida historicamente pela sociedade, como destaca Saviani (1994), além de compreender o papel da educação como atividade mediadora entre as esferas da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da construção do gênero humano. Também necessita entender “(...) quanto as funções e a natureza social do desenvolvimento cognitivo, dos afetos e emoções no processo de humanização desses indivíduos pela via da apropriação da cultura” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

As autoras enfatizam que essa fundamentação pode proporcionar ao profissional a capacidade de contribuir para acabar com inúmeros paradigmas cristalizados, bem como combater várias instâncias e explicações psicologizantes que levam a considerar os problemas educacionais como problemas exclusivos dos alunos. Vale considerar que cada instituição de ensino irá apresentar necessidades e peculiaridades que devem ser analisadas, compreendidas, respeitadas e trabalhadas segundo cada situação.

Propomos, neste trabalho uma possibilidade de intervenção do psicólogo escolar junto a professores de ensino superior, tanto participando de sua formação quanto contribuindo para sua atuação. Meira (2003) apresenta a necessidade de repensarmos a inserção da Psicologia nos cursos de formação docente, para que os conhecimentos psicológicos possam efetivamente contribuir na formulação de propostas que contribuam para a melhora do processo de ensino-aprendizagem. E ainda complementa que além da formação inicial, a Psicologia deve estar presente com os 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 os professores refletirem sobre suas ações, contrapondo com teorias disponíveis – problematizando suas práticas – de modo a reconhecer qual teoria perpassa sua prática. “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,

buscando os conhecimentos teóricos para efetivar as transformações necessárias. Porém, não se observam trabalhos voltados ao entendimento de conceitos psicológicos que poderiam subsidiar essa prática.

Ainda sobre a prática da Psicologia junto aos professores, Checchia e Souza (2003) asseveram 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, p. 132) 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”.

Facci (2009) assevera 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. E ainda complementa:

Numa atuação comprometida com a transformação da consciência dos alunos, com vistas ao processo de humanização, cabe uma prática que auxilie os alunos a se apropriarem do conhecimento científico independentemente da classe social em que está inserido, pois o conhecimento teórico auxilia o aluno a desvelar a realidade em que vive, podendo, a partir disso, coletivamente, buscar a transformação da sociedade. (...) O que precisa ser discutido com os professores é que esse novo tipo de homem a sociedade capitalista atual não tem interesse em desenvolver e, contrariamente ao que se espera em uma sociedade socialista, a expectativa é que o novo tipo de homem realmente introjete as leis do mercado (...) (Facci, 2009, p. 125).

É função da educação promover condições para a apropriação das objetivações genéricas que levam os indivíduos à generalização das atividades sociais, culminando na máxima liberdade e universalização da condição humana e afastando o indivíduo da alienação. Para Martins (2004), isso pode parecer utópico frente às condições que se apresentam para efetivação do objetivo da educação. “Ocorre, porém, que a compreensão crítica sobre dado fenômeno, neste caso a educação, demanda sabê-lo condicionado, determinado objetivamente por condicionantes históricos, e a partir deste reconhecimento assumir uma posição política de sua transformação” (Martins, 2004, p. 62).

A autora afirma que é necessário ter claro que a superação das estruturas alienadas e alienantes não se faz tarefa exclusiva da educação, uma vez que ela está condicionada por

estas estruturas. Porém, enfatiza que existe uma relação dialética entre educação e sociedade – onde o determinado influencia o determinante – tendo a educação um papel importantíssimo na construção e transformação da sociedade.

Facci (2009) propõe um trabalho em Psicologia Escolar com a visão de superação da alienação e o desenvolvimento de um espírito de coletividade “(...) defendendo uma escola que realmente humanize os alunos e um trabalho docente que promova o desenvolvimento psicológico dos educandos (...)” (Facci, 2009, p. 127). Para isso, é necessário que se considere a historicidade dos fenômenos existentes – e trabalhados pelo psicólogo – na relação entre Psicologia e Educação. A autora enfatiza que a utilização do método dialético seria o pilar de um trabalho nessa dimensão.

Analisar as contradições da sociedade capitalista, buscar a compreensão da totalidade dos fenômenos, entender a realidade em suas múltiplas conexões, partir de uma história do desenvolvimento do psiquismo, (...) são algumas ações que devem permear a atuação do psicólogo quando tem como norte a Psicologia Histórico-cultural (Facci, 2009, p. 127).

É função da Psicologia, segundo Meira (2003, p. 33), ajudar para a construção de um processo pedagógico superior – nível qualitativo – contribuindo com os educadores na elaboração de uma “(...) compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (...)”. De acordo com a autora, não se pode ensinar se não entendermos como o aluno aprende e, principalmente, como “não aprende”. Dessa maneira, a Psicologia estaria contribuindo verdadeiramente com a função social da escola.

Nosso entendimento é de que uma das propostas de atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, 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, focando principalmente o desenvolvimento na fase adulta, haja vista que é com essa faixa etária que os professores do Ensino Superior lidam. Isto, do nosso ponto de vista, reforça um dos posicionamentos de Vigotski (2001), que defende 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.

3. O DESENVOLVIMENTO ILIMITADO DO HOMEM PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa que visa investigar acerca das possibilidades para a atuação do psicólogo escolar junto aos professores no âmbito das instituições de Ensino Superior, compreendendo como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o fazemos ante escassa bibliografia a respeito. Constatamos, ainda que se tem abordado, com mais freqüência, temas a respeito dos limites e possibilidades da intervenção do psicólogo escolar na Educação Básica. Assim, buscamos trabalhar, nesta dissertação, com um tema até o momento pouco abordado pela literatura da Psicologia e na própria formação do profissional psicólogo, nos cursos de graduação.

Dessa forma, propomos-nos a estudar os aspectos norteados pela Psicologia Histórico-Cultural, por entendermos que esta teoria nos dá possibilidade não somente da análise, mas também da crítica, que pode nos levar a avanços nessa área até então negligenciada nas pesquisas tanto da Psicologia quanto da Educação.

A Psicologia Histórico-Cultural foi elaborada em uma sociedade em que estava iminente a instalação do socialismo, no qual, entre outras, buscava-se estabelecer novas relações de produção. Diante dessa sociedade, a qual, entre outros anseios, estava sedenta pela construção de um novo contexto, que teria como meta a coletividade, surgem os conceitos elaborados por L. S. Vigotski, o qual relata, no trecho a seguir, dados da nova sociedade:

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem (...). E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta da liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: 'Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal'. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (Vygotsky, 1930, p. 10).

As mudanças nas relações de produção traziam mudanças na concepção de homem e buscava-se, portanto, uma sociedade que trabalhasse com objetivos comuns. A preocupação com a coletividade ocorre quando todos os grupos “(...) estão unidos por valores, objetivos e tarefas comuns e de importância social” (Petróvski, 1986, p. 162). Desta forma somente em comunidade os homens poderiam ser livres e terem um desenvolvimento pleno.

Devemos nos atentar ao contexto em que Petróvski (1986) faz estes apontamentos, ou seja, devemos lembrar que as obras de Vigotski foram produzidas em um momento histórico – Revolução de 1917, na Rússia – em que diante de uma revolução material estabelece-se uma revolução na concepção de homem. Nesse contexto socialista, notamos que a escola tinha grande importância, pois quanto mais culto fosse o indivíduo, mais desenvolvido este seria. Nesse sentido, Tuleski (2002, p. 81) destaca o seguinte: “Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para encaixar-se em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão-de-obra disponível”. Segundo a autora, o contexto daquela sociedade no momento pós-revolucionário, a falta de apoio de outros países, a necessidade de acabar com a fome, de ter uma independência do Ocidente, exigia que os homens fossem escolarizados, para terem condições de garantir a sobrevivência de todos. A proposta política era investir na formação humana, uma vez que se considerava que se a população se apropriasse dos conhecimentos formais, possibilitados pela escolarização, poderia exercitar efetivamente a coletividade – ingrediente fundamental dessa sociedade.

Por volta de 1920-1930, na Psicologia, ocorreu uma cisão entre objetividade e subjetividade; cisão que, segundo Vigotski (1996), deveria ser superada nessa nova sociedade. O autor afirmava que isso se daria por meio da mudança nos métodos utilizados pela Psicologia, e, no caso dessa Psicologia russa, o materialismo histórico e dialético daria suporte para o entendimento do homem enquanto síntese das relações sociais, conforme destaca Saviani (2004).

Segundo Tuleski (2002), a antiga Psicologia criticada por Vigotski se mostrava incapaz de compreender a relação entre os fenômenos físicos e psíquicos e de estudá-los como uma unidade. A necessidade de estudar esses fenômenos como unidade era uma premissa do projeto coletivo que se propunha construir na sociedade comunista que se formava. Assim, a autora afirma que Vigotski ressaltava a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, uma vez que o homem somente poderia ser entendido se inserido nas relações de produção que são estabelecidas em sociedade.

Tuleski (2002) afirma que o desenvolvimento da sociedade, produzindo a evolução dos homens em termos coletivos e individuais – proposta por Vigotski –, não subordinaria mais a evolução humana às leis biológicas, hereditárias, alheias à vontade dos homens. O determinismo biológico, decorrente de uma concepção burguesa, deveria ser superado, pois, tal concepção, “(...) não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação, de revolução” (Tuleski, 2002, p.93). As leis da dialética é que deveriam guiar a compreensão do desenvolvimento.

Vinculado a essas mudanças na Psicologia, buscando superar a concepção burguesa, Vigotski e seus pares – A. R. Luria e A. A. Leontiev – formularam conceitos que atingem diretamente a área educacional e que apresentaremos a seguir.

Vygotski e Luria (1996, p. 151) afirmam que se desejamos estudar a psicologia do adulto,

(...) devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde o animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto.

Notamos que Vigotski se contrapõe ao conceito de que a diferença entre a criança e o adulto se dá apenas em aspectos quantitativos, pois, para o autor, a criança nasce com predominância dos aspectos orgânicos e, pela influência da ação social, essas sensações fisiológicas vão gradativamente sendo superadas com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem – sendo esses aspectos intimamente ligados e voltados para a cultura na qual se convive (Tuleski, 2008).

Segundo Tuleski (2008), as tarefas da sociedade moderna se tornam cada vez mais complexas, exigindo do homem um domínio de um número de técnicas e instrumentos cada vez maior para garantir a sobrevivência. A autora ressalta, ainda, que apenas a convivência em sociedade não seria suficiente para a inserção desse homem nas atividades sociais produtivas. Assim, a escola se torna uma das principais instituições para objetivar o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois auxilia os indivíduos na apropriação de signos/mediadores culturais, que garantiriam o autodomínio ou autocontrole das habilidades mentais – intelectuais e emocionais.

Dessa forma, buscamos, ao longo desta pesquisa, estudar os pressupostos que norteiam o desenvolvimento do adulto, nos apropriando desse processo desde a fase mais primitiva do ser humano. Realizamos este percurso pontuando o desenvolvimento do homem – e a relação estreita com a aprendizagem – analisando suas nuances e como a Psicologia Histórico-Cultural concebe esse processo.

Em nossa pesquisa, quando inquirimos aos professores sobre sua compreensão acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem no adulto (Tabela 08, Anexo II), 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, em nossa pesquisa pudemos notar 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). Ainda, podemos vislumbrar 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 deixa perceber uma tendência de culpabilização do indivíduo frente ao insucesso de seu processo de ensino. Ele passa a ser responsável, através 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 referentes à Tabela 07 (Anexo II), 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 não esclareceram como deve ser o trabalho do professor no ensino superior, ficando apenas circunscritas à forma de organização das aulas. Assim, quando não compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem no adulto, podemos afirmar que o professor não compreende o sentido de sua própria prática docente, uma vez que seria nesta relação que deveria se significar todo o trabalho do professor.

Nesse sentido, entendemos que, para nos tornarmos um homem cultural adulto, todos percorremos uma trajetória que, necessariamente, nos remete à evolução da sociedade como um todo. A partir disso, é necessário estabelecermos alguns pontos de estudo que nos ajudarão a clarear nossos objetivos. Dessa forma, este capítulo tem por objetivo tratar sobre as relações existentes entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, destacando a importância da escola, independentemente do nível de ensino, em provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partimos da hipótese de que o desenvolvimento não cessa quando o indivíduo chega à fase adulta, mas sim, que continua ao longo da vida, e que o processo de escolarização contribui para o seu desenvolvimento pleno. Para abordar essa temática, discorreremos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a apropriação das funções psicológicas superiores, bem como sobre a formação de conceitos. Também analisaremos como a educação formal influencia em todo esse processo.

3.1 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

De acordo com os postulados da Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se faz de modo processual e não se esgota ao longo da vida. Assim, quando propomos estudar as nuances da relação entre desenvolvimento e aprendizagem no adulto, acreditamos ser necessário apreender o processo como um todo, ou seja, vislumbrar os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem desde a infância, adolescência até culminar no que entendemos que seja a particularidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem do adulto.

Segundo Vigotski (2001), existem três categorias em que se agrupam as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem. Na primeira, há uma separação entre desenvolvimento e aprendizagem, visto que o desenvolvimento não sofre influência da aprendizagem; pelo contrário, é preciso primeiro que a criança se desenvolva para depois aprender. O autor cita os estudos de Piaget nesse primeiro grupo, afirmando que o desenvolvimento da criança é tomado como um processo de maturação que se submete às leis naturais, enquanto a aprendizagem seria vista como o aproveitamento exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento.

Nessa categoria, teríamos o pressuposto de que o desenvolvimento dar-se-ia normalmente e atingiria seu nível mais elevado sem nenhuma necessidade de ensino – em nenhum nível. Assim, mesmo que uma pessoa não passasse pelo ensino escolar,

desenvolveria todas as formas superiores de pensamento abstrato, da mesma forma que os indivíduos que passaram pelo ensino escolar. Vigotski (2001, p. 297) complementa afirmando que: “Contudo, essa teoria é mais frequentemente modificada para levar em conta a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem: o primeiro cria as potencialidades, o segundo as realiza”. Dessa forma, poderíamos interpretar que a aprendizagem se edifica sobre a maturação, e esta, por sua vez, não teria nenhum tipo de modificação sob a influência do ensino. Com isso, concluiríamos que toda aprendizagem requer como base indispensável certo grau de maturação de funções psíquicas particulares. Podemos sintetizar que, na perspectiva piagetiana “(...) o desenvolvimento deve completar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que aprendizagem se torne viável” (Vigotski, 2001, p. 299).

Na segunda categoria, vemos a afirmação de que a “aprendizagem é desenvolvimento”. Percebemos que, nessa premissa, afirma-se que aprendizagem e desenvolvimento coexistem, e desta forma não há como estabelecer uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem, pois ambos seriam a mesma coisa. Vigotski (2001) afirma que esta categoria estaria amparada por uma psicologia “velha e moribunda”, fixada nas concepções do associacionismo¹³.

Na terceira categoria, por sua vez, existe a tentativa de entrelaçar os extremos das duas primeiras. Assim, “(...) consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1991, p. 4). Essa visão é defendida por Kurt Koffka¹⁴, o qual enfatiza a necessidade de distinguir o desenvolvimento em dois momentos, um como maturação e outro como aprendizagem – repetindo a primeira categoria. Koffka ainda assevera que aprendizagem é desenvolvimento – máxima da segunda categoria – porém, ao invés de perdurar no dualismo, o autor supera esta dicotomia afirmando que desenvolvimento e aprendizagem fazem parte de um processo indiviso.

Essa concepção nos faz avançar, segundo Vigotski (2001), em três sentidos, sendo que, no primeiro devemos entender que entre maturação e aprendizagem existe uma interdependência.

¹³ Corrente psicológica considerada primeira teoria da aprendizagem, pois levanta a hipótese que o ser humano aprende seguindo seqüências de conteúdos e temas dos mais simples aos mais complexos. Vigotski (2001) cita que Thorndike continua representando esta corrente por meio da reflexologia – corrente que traduziu a doutrina do associacionismo para a linguagem da fisiologia, entendendo os processos de aprendizagem e desenvolvimento como a acumulação gradual de reflexos condicionados.

¹⁴ Kurt Koffka (1886-1941) foi um dos fundadores da Gestalt. Entre suas principais publicações podemos citar: A percepção: Uma introdução à teoria da Gestalt (1922), O desenvolvimento da mente (1921) e Princípios da Psicologia da Gestalt (1935). Os teóricos da Gestalt, entre eles Koffka, defendiam que a aprendizagem desempenha um papel fundamental nos processos perceptivos de nível superior (Schultz & Schultz, 1999).

(...) a maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento das suas funções no processo de aprendizagem. Em sentido inverso o próprio processo de maturação faz avançar a aprendizagem, abrindo diante dela novas possibilidades. A aprendizagem influencia de certo modo a maturação, e esta também influencia de certo modo a aprendizagem (Vigotski, 2001, p. 302).

Entretanto, essa teoria não leva em consideração a influência “de certo modo” – pois haveria a necessidade de reconhecer que ocorre uma influência mútua – e se contenta em estabelecer a interdependência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo avanço dessa compreensão da relação entre ensino e aprendizagem seria a introdução de uma nova concepção dos processos de aprendizagem, a qual concebe esses processos como o surgimento de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas. Vigotski (2001) assevera que, sendo o processo de formação de estruturas concebido como processo primário – que não surge como decorrência mas é premissa da aprendizagem – este adquire caráter estrutural consciente. Assim, leva em consideração que a característica fundamental de qualquer estrutura é sua independência do material constituinte, bem como sua capacidade de ser estendida a qualquer outro material. Dessa forma, ao entender que quando a criança forma qualquer estrutura no processo educacional, ela adquire a capacidade não somente de reproduzir esta estrutura, mas possibilidades mais amplas e inimagináveis no campo de outras estruturas. Com isso, Vigotski (2001, p. 303) afirma que: “Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento”.

O terceiro avanço se daria na vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento e a superação da tese de que a aprendizagem não muda nada no desenvolvimento. Esse terceiro avanço também amplia o entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem, pontuando que a aprendizagem se faz um processo estrutural e conscientizado. Essa posição evidencia a necessidade de uma revisão inevitável em teorias que antes ditavam os parâmetros dos estudos sobre aprendizagem. Entre elas, podemos citar a teoria de disciplina formal de Johann F. Herbart¹⁵, a qual

¹⁵ O sistema educativo de Herbart é muito amplo e completo, aplicável desde a primeira infância até a adolescência. A educação concebida por Herbart aspira sobretudo a formar o indivíduo. É uma proposta de educação altamente moral, a qual enfatiza que o fim supremo da instrução é a moralidade e a virtude; é um processo de instrução moral onde o principal resultado esperado é moldar os desejos e a vontade das pessoas. O ponto de partida para a concepção psicológica de Herbart consistiu em que não existem faculdades da alma. Não admitia que existisse na origem nenhuma capacidade do espírito, nenhuma energia natural. *Para ele, a teoria das faculdades foi tão somente uma mitologia. Na alma somente há experiências que se acumulam de forma sucessiva. O espírito em seu estado original é somente uma tábua rasa.* Essa psicologia é o fundamento de sua pedagogia, cujas características gerais de seu sistema de educação serão: que do intelectualismo psicológico

(...) compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança. Nessa ótica desenvolveram-se as matérias mais e menos importantes (Vigotski, 2001, p. 305).

Vigotski, embora compreenda que a teoria avança em relação às outras proposições acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, não coaduna com as ideias desses autores.

Com isso, notamos que nas três categorias existe uma interpretação distinta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, o autor não se baseia nessas interpretações e passa a analisar esta relação de modo diferenciado. Assim, considera que “(...) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vygotsky, 1991, p. 8), pois está “sempre adiante do desenvolvimento”.

Para consolidar a ideia de que entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações complexas, superando as ideias de independência ou igualdade entre eles, Vigotski e seus colaboradores propuseram uma série de estudos e investigações para fundamentar suas hipóteses. A primeira série de estudos visa examinar o nível de maturidade das funções psíquicas em que se baseia o ensino das matérias escolares básicas, tais como leitura, escrita, aritmética e ciências naturais. Nessa investigação, comprovou-se que “(...) até o momento de início da aprendizagem, as crianças que as haviam estudado com muito sucesso não demonstraram o menor indício de maturidade naquelas premissas psicológicas que, segundo a primeira teoria, deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem” (Vigotski, 2001, p. 311).

Seguindo nessa linha de raciocínio, tentaremos descrever como as pesquisas de Vigotski contribuíram para estabelecer uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem que justificasse a importância da inserção do sujeito no mundo escolarizado para que este tivesse possibilidade de desenvolvimento.

Vigotski (2001), primeiramente, cita o exemplo da aquisição da escrita e pesquisa o motivo da dificuldade desta conquista pelo escolar, averiguando que há uma diferença de seis a oito anos entre o desenvolvimento da fala e da escrita. O autor explica que o atraso costuma ser justificado pelo fato da escrita – função nova – repetir as etapas básicas de evolução que já

foram desenvolvidas para a aquisição da fala, enfatizando que, nesta circunstância, a escrita de uma criança de oito anos deve lembrar a fala de uma criança de dois anos. Porém, assevera que esta explicação é insatisfatória uma vez que a sintaxe e as formas gramaticais da fala e da escrita não são as mesmas. Para Vigotski (2001), a linguagem escrita se assemelha à linguagem falada mais em aparência do que em essência, uma vez que deveríamos observar que o domínio da escrita deveria reproduzir com exata riqueza de detalhes a linguagem falada, o que não ocorre. Além disso, o autor russo deixa muito claro que, diferentemente da linguagem oral, a linguagem escrita constitui-se em um conceito científico que é apropriado por meio de sistematização, geralmente do professor no processo de ensino.

Vigotski (2001) afirma que habilidades, como a da escrita, requerem o desenvolvimento de um alto grau de abstração, uma vez que modificam inteiramente um conjunto de condições psicológicas específicas. Para o autor, a linguagem falada requer uma abstração considerável do mundo material, porém está respaldada por um aparato diferencial que a ampara: o som material¹⁶. Já a tarefa de aquisição da linguagem escrita impõe que a criança “(...) deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras” (Vigotski, 2001, p. 313). Outra característica que difere a escrita da fala é que a primeira se faz mais abstrata por não necessitar de interlocutor – de forma extremamente diversa para a realidade infantil. Vigotski (2001, p. 314-315) esclarece que:

A história da evolução da linguagem escrita mostra muito bem que a necessidade de comunicação verbal se desenvolve ao longo de toda a infância e é uma das premissas mais importantes para o surgimento da primeira palavra assimilada.

Se essa necessidade não está madura, observa-se um retardamento no desenvolvimento da linguagem. Mas até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. (...) esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele.

Com isso o autor pode afirmar que até o momento de início do estudo das matérias escolares básicas, todas as funções psíquicas básicas – onde se assenta a base da aprendizagem destas – ainda não concluíram e nem mesmo iniciaram o processo de

¹⁶ Trata-se de uma linguagem em seu aspecto musical, entonacional, expressivo; em suma, sonoro.

desenvolvimento. Dessa forma a aprendizagem estaria apoiada em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.

O segundo ponto de investigação diz respeito à relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na sua base psicológica. Nessa série de investigações, o autor conclui que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, que o indivíduo adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. Assim, segundo Vigotski (2001) sempre ocorrerá discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes.

A aprendizagem e o desenvolvimento têm os seus pontos fulcrais, que dominam sobre toda uma série de pontos antecedentes e conseqüentes. Esses pontos fulcrais da reviravolta não coincidem em ambas as curvas mas revelam inter-relações internas sumamente complexas, que só são possíveis em decorrência da discrepância entre eles. Se ambas as curvas se fundissem em uma, nenhuma relação entre aprendizagem e desenvolvimento seria impossível (Vigotski, 2001, p. 323).

Assim, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado – inclusive nos programas escolares; em suma, a aprendizagem sempre está à frente do desenvolvimento.

A terceira série de investigações demonstrou que as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento do indivíduo, e que o pensamento abstrato se desenvolve em todas as aulas. Esse desenvolvimento de maneira alguma se decompõe em cursos ou aulas isoladas no ensino escolar.

Sobre isso, Vigotski (2001, p. 325) conclui:

Existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica

interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem.

Vigotski (2001) assevera que, nesse processo, podem ser afirmados três fatos: o primeiro diz respeito à existência de uma identidade de base psicológica significativa na aprendizagem de diferentes matérias e à existência de uma influência mútua de uma disciplina sobre a outra. O segundo fato revela que há influência inversa da aprendizagem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que há uma transferência de estruturas das disciplinas formais para outros campos do cotidiano das crianças. O terceiro fato diz respeito à interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas quando se estuda diferentes disciplinas.

(...) assim, graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar (Vigotski, 2001, p. 326).

A concepção de que o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo estabelece que o desenvolvimento da pessoa esteja em relação com o ambiente sócio-cultural em que vive. Assim, nenhum organismo poderá se desenvolver plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie, ou seja, o processo de humanização não ocorre sem que o indivíduo se aproprie das produções humanas.

Para entender a relação complexa entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2001) elaborou os conceitos de desenvolvimento real e desenvolvimento próximo, que fazem parte da quarta série de investigações, em que buscou estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança.

Ele descreveu, como nível de desenvolvimento real ou efetivo, o estágio em que a criança realiza ações por sua própria iniciativa, ou seja, já se apropriou do conhecimento necessário para executar atividades autônomas. Vygotsky (1991) afirma que a criança pode

alcançar níveis maiores de desenvolvimento se tiver o auxílio de adultos ou de crianças mais experientes, desta forma, elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que produzirá no processo de maturação (Vygotsky, 1991, p. 12).

Vale ressaltar que o autor considera que a imitação (de forma ampla) seria o meio principal de influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, pois toda a aprendizagem humana se organiza baseada na imitação. Dessa maneira, o autor assevera que:

(...) o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento (...) (Vigotski, 2001, p. 331).

Assim, notamos uma preocupação do autor em analisar a relação dialética entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na sua base psicológica, pois somente a tomada de consciência sobre os conteúdos formais adquiridos tornaria possível a inter-relação entre o já conhecido e as apropriações recentes. Vigotski (2001, p. 337) afirma que: “Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo de novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade”. Com essa afirmação, notamos que esses dois momentos são os traços essenciais de todas as funções superiores que se formam nos anos de escolarização.

Tendo em vista essas características, o autor salienta que a idade escolar seria o “melhor período” para o desenvolvimento das funções conscientizadas e arbitrárias que levariam o aprendiz a realizar a apropriação dos novos conceitos adquiridos por meio da

aprendizagem escolar, mas isso somente se dará se forem oferecidas aos indivíduos condições para a efetivação deste processo. Dessa maneira, o fundamental da aprendizagem é adquirir o *novo*, mas este deve estar dentro das possibilidades do aprendiz, ou seja, deve estar coerente com o nível de desenvolvimento próximo.

Notamos, com isso, a preocupação de Vigotski em superar as interpretações sobre o desenvolvimento psíquico que antes era pautado em teorias puramente biológicas que não consideravam a importância da apropriação do conhecimento como alavanca para o desenvolvimento psicológico. Vemos, entretanto, que este não pretende excluir a importância dos fatores biológicos, pretende sim, mostrar como a apropriação da cultura supera, por incorporação, os fatores biológicos.

De acordo com Facci (1998, p. 63):

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, tem uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos homens. Neste aspecto, o homem diferencia-se dos animais, embora todo comportamento humano parta de uma base biológica, o homem é um ser social e histórico, que produz sua ação para suprir necessidades criadas pelo meio em que vive e cria novas necessidades, que não são puramente biológicas.

O comportamento humano começa a se desenvolver exatamente onde termina a evolução biológica. Segundo Facci (1998), assim se dá a linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, linha esta que se relaciona a todo o percurso histórico traçado pela humanidade, desde o homem primitivo até a atualidade. A autora assevera que é notório que as funções fisiológicas mais simples – transmitidas geneticamente – podem exercer influências sobre o desenvolvimento psíquico, porém, elas sozinhas não seriam decisivas. “Na evolução biológica do homem, há domínio do sistema orgânico de atividade; no desenvolvimento histórico, há o domínio do sistema de atividade instrumental” (Facci, 1998, p. 63).

Nessa afirmação baseamos nossa convicção de que é por meio da escola ou da oportunidade de escolarização que o indivíduo irá adquirir as vias – culturais – pela apropriação de conteúdos formais, para efetivar o seu desenvolvimento psicológico no

decorrer de toda sua vida. É por meio das atividades que requerem maior abstração que as potencialidades para o desenvolvimento irão adquirindo características peculiares, ou o que chamaríamos de processos psicológicos superiores. Assim, passaremos a tratar especificamente desta capacidade do ser humano que se manifesta na relação entre desenvolvimento e aprendizagem nos moldes propostos por Vigotski.

3.2 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Como nos propomos a estudar o desenvolvimento e a aprendizagem no ensino superior, entendemos que este processo nunca se esgota. Neste momento, enfatizamos a análise do que entendemos ser a característica fundamental para que a aprendizagem ocorra no ensino superior, ou seja, a formação dos processos psicológicos superiores. Tal formação se dá com a abstração de conteúdos e conceitos complexos e que somente são possíveis quando o processo de aprendizagem efetiva sua característica de “alavancar” o desenvolvimento.

Leontiev (1978) esclarece que a capacidade de utilizar instrumentos modificou, filogeneticamente, o desenvolvimento do psiquismo humano. A necessidade de transformar a natureza para a própria sobrevivência fez o homem elaborar ferramentas para que essa transformação ocorresse. De acordo com Vygotski e Luria (1996, p. 91):

(...) o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os “meios de trabalho” e os “meios de comportamento” sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento da mão nua e do intelecto entregues a si mesmos.

Segundo Luria (1991), a simples preparação dos instrumentos já mudava, radicalmente, a atividade do homem primitivo, diferenciando-o do comportamento dos animais. O trabalho de preparação dos instrumentos deixa de ser uma simples atividade, determinada simplesmente por motivos biológicos. O autor assevera que: “É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser

chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente” (Luria, 1991, p. 76).

Engels (1990) postulou que a diferença entre os homens e os outros animais se dá na forma de trabalho, uma vez que os animais, quando modificam a natureza, o fazem somente pelas necessidades estabelecidas geneticamente. Os homens, por sua vez, “dominam” a natureza fazendo com que esta os sirva. O autor afirma que o trabalho alicerça a vida humana, e, por alguns aspectos, pode-se afirmar que o trabalho “cria” o homem. Esse desenvolvimento começou com a própria utilização da mão como ferramenta para transformar a natureza. O autor explana que a especialização da mão do homem se dá pelo uso de ferramentas, e que estas foram criadas para sanar as necessidades da prática humana de transformação da natureza.

Vale enfatizar que Vigotski concorda com Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios para a transformação da natureza e, em consequência, de si mesmo. Para Vigotski (2001) o comportamento do homem “moderno, cultural” não seria somente produto da evolução biológica, mas também produto do desenvolvimento histórico. Segundo o autor, no desenvolvimento histórico da humanidade ocorreram modificações nas relações entre as pessoas, na relação do homem com a natureza e, conseqüentemente, modificou-se a própria natureza humana.

De acordo com Engels (1990), a linguagem, assim como a utilização de outros signos, surgiu mediante as necessidades ligadas ao desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, Vygotski e Luria (1996, p. 149) destacam o seguinte:

Paralelamente a um nível superior de controle sobre a natureza, a vida social do homem e sua atividade de trabalho começam a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre o seu próprio comportamento. Desenvolveram-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura. Com a ajuda desses meios, o comportamento do homem ascende a um nível superior.

Segundo Tuleski (2008), o ponto central dos estudos de Vigotski está no postulado de que o desenvolvimento do pensamento está interligado à linguagem. Este postulado norteia todo o estudo acerca da formação das funções psicológicas superiores. Para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores 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 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 forma 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”.

“O signo atua como um instrumento de atividade psicológica, igual ao que uma ferramenta realiza no trabalho¹⁷” (Vygotski, 2000, p. 88). Os signos estariam relacionados com as funções psíquicas e os instrumentos seriam os objetos com que se realizariam ações materiais.

O uso de meios artificiais, a transição da atividade mediada, muda fundamentalmente todas as funções psicológicas, ao tempo que o uso de ferramentas proporciona de modo ilimitado a série de atividades dentro das que operam as novas funções psicológicas. Nesse contexto podemos empregar o termo de função superior, ou conduta superior, ao nos referirmos à combinação de ferramentas e signos na atividade psicológica (Vygotski, 2000, p. 92).

Assim, incluindo os signos nos processos de comportamento, estaríamos reorganizando todo o comportamento, ou seja, toda a consciência humana. Além disso, apontaríamos as funções psicológicas superiores (FPS) como sendo as responsáveis pela organização externa da conduta e regulando o comportamento do indivíduo, conseqüentemente diferenciando indivíduos de animais. “A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela

¹⁷ Tradução própria. Lembrando que todas as traduções são efetivadas pela autora ao longo do texto.

transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (...)” (Vigotski & Luria, 1996, p. 220).

Vigotski (1998b, p. 75) assevera que o processo de assimilação das FPS consiste numa série de transformações. Entre estas, afirma que o processo se efetiva quando:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro a nível social, e depois, no nível individual. (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1998b), esse processo – passando por transformações – antes de ser internalizado definitivamente, continua a existir e 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, se configura no estágio final do desenvolvimento. Já outras funções vão além de seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. “Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis” (Vigotski, 1998b, p. 75).

Vigotski (1998b) afirma que a internalização das formas culturais de comportamento envolvem 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.

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 – nesta há a participação ativa da linguagem. 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. Dessa maneira, passaremos a analisar o processo pelo qual se dá a formação do pensamento em conceitos.

3.3 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Como vimos discorrendo no texto, fatores biológicos e históricos-culturais determinam o desenvolvimento do psiquismo. Os signos – entre eles a linguagem – possuem importância ímpar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É importante destacar que a aquisição e assimilação da linguagem estão intimamente ligadas a mecanismos cerebrais que são responsáveis tanto pelo recebimento como pelo entendimento das informações. 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 esta tarefa se realize com sucesso é imprescindível nos reportarmos ao papel da escola, pois é por meio desta instituição que a criança tem a oportunidade de se inserir na sociedade e, na coletividade, contribuir para que se provoquem transformações na estrutura social. Segundo Duarte (1996, p. 98), “Cabe ao ensino escolar (...) a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários”.

Fundamental também se faz o papel da escola quando citamos o processo de desenvolvimento do ser humano, mais especificamente quando tentamos analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento no adolescente até a chegada na fase adulta. Tendo em vista esses postulados, enfatizamos a importância da compreensão sobre a formação de conceitos, pois tal aspecto está estreitamente relacionado ao desenvolvimento social da mente dos indivíduos.

Na perspectiva vigotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos 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 Vigotski (2001), o conceito surge durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, pois, 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 auto-regulação – domínio – dos processos psíquicos próprios de cada indivíduo, o que se dá pela utilização consciente de signos e palavras.

Segundo Facci (2004a, p. 213): “Vigotski, por meio de investigações experimentais sobre o processo de formação de conceitos, comparando e avaliando o desenvolvimento desse processo sob condições iguais em crianças, adolescentes e adultos, pôde concluir, portanto, que a formação de conceito é progressiva em diferentes idades”. Vigotski identificou a existência de uma evolução nesse processo e, assim, identificou estágios que denominou de: agrupamentos sincréticos, formação de complexos e, finalmente, conceitos.

No estágio de *agrupamentos sincréticos*, as crianças realizam agrupamentos sem que haja embasamento interno. Não há relação entre os elementos e o significado da palavra não está completamente claro. Forma-se um aglomerado sem nexo de elementos individuais que – levando em consideração a percepção da criança – se relacionam entre si. Para Vigotski (1998a, p.74, grifos do autor): “(...) neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um *conglomerado vago e sincrético de objetos isolados* que, de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente”. Nuñez e Pacheco (1997) asseveram que neste estágio o significado das palavras, ao representar para a criança um tipo de “aglomerado” de objetos isolados, formariam imagens mutáveis em sua mente, sendo que qualquer estímulo externo poderia desarticular a imagem elaborada, uma vez que se confundem os nexos subjetivos com os nexos reais das coisas. Este estágio, segundo Vigotski (1998a), se decompõe em três etapas:

- a) formação de imagens sincréticas ou de agrupamentos de objetos que correspondem ao significado da palavra, manifestando característica do período de ensaio e erro do pensamento infantil;

- b) composição do grupo determinado pelo sincretismo das leis da percepção e organização do campo visual da criança, no qual o sujeito se dirige por conexões subjetivas, criadas por sua própria percepção imediata;
- c) formação da imagem sincrética, equivalente ao conceito sobre uma base mais complexa, na qual a criança recombina elementos de grupos ou amontoados diferentes, mas ainda a nova formação continua incoerente (Facci, 2004a, p.214).

Se pensarmos em uma forma de exemplificação desse primeiro estágio, podemos pensar que em um primeiro momento a criança utiliza a palavra ‘amanhã’ indistintamente. Por exemplo, ela fala: “- amanhã, eu fui para a casa da minha avó”. Fica claro que ela está começando a trabalhar com a noção de tempo, mas ainda não tem clareza do que esta palavra significa. Outros exemplos podem ocorrer, mesmo em relação aos adultos quando se defrontam com termos e conceitos desconhecidos.

No segundo estágio de *pensamento por complexos*, segunda fase do desenvolvimento dos conceitos, ocorrem agrupamentos sobre relações que realmente existem entre os objetos, ou seja, o pensamento é coerente e objetivo, porém ainda não no mesmo nível que se dará na adolescência.

Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às *relações que de fato existem entre esses objetos*. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado (Vigotski, 1998a, p.76).

Dessa forma, a criança pode selecionar objetos sobre a base de algum atributo objetivo concreto, esses agrupamentos são modificados com facilidade e este atributo selecionado pode ser irrelevante para os adultos. Nuñez e Pacheco (1997) afirmam que, dessa forma, se apresenta um estágio de associação em que as palavras perdem sua função demonstrativa de objetos isolados e passam a ganhar um sentido de generalização, agrupando objetos e fenômenos por suas semelhanças, diferenças e localização no espaço, formando-se assim os pseudoconceitos.

Vigotski (1998a) assevera que existem cinco tipos de complexos, nos quais se baseiam as generalizações: associativo, complexo coleção, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito.

Um complexo representa um agrupamento concreto de objetos unidos por laços factuais (descobertos por meio da experiência direta) e não abstratos e lógicos. A formação de complexos exige a combinação de objetos com base na similaridade, a unificação de experiências dispersas. A principal função dos complexos é estabelecer nexos e relações (Nuñez e Pacheco, 1997, p.17).

No complexo associativo, ocorre qualquer conexão por associação que a criança estabelece com alguma característica do objeto – cor, forma, etc. – e que lhe dará subsídio futuro. O complexo de coleção se caracteriza por imagens concretas dos objetos que se organizam formando agrupamentos especiais que lembram coleções. “Os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e, conseqüentemente, complementares entre si” (Vigotski, 1998a, p.78). No terceiro tipo de complexos, complexo em cadeia, há uma junção dinâmica e sequencial das elaborações individuais em uma única corrente, porém, ocorrem transmissões de significados de uma cadeia para outra. Segundo Vigotski (1998a), esse tipo de complexo pode ser considerado a mais pura forma do pensamento por complexos – pois o complexo em cadeia não possui um núcleo, nele ocorrem somente relações entre elementos isolados. O complexo difuso, por sua vez, caracteriza-se pelo agrupamento ilimitado de complexos, resultando em conexões confusas e indeterminadas. Já o pseudoconceito é formado por objetos concretos que mantêm características externas muito semelhantes a dos conceitos, no entanto, por se formar através de ligações causais, dinâmicas, não pode ser um conceito. Para Vigotski (1998a, p.82), denomina-se complexo de pseudoconceito “(...) porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo”.

Retomando aqui a exemplificação do conceito de ‘amanhã’, em um segundo momento a criança começa a estabelecer relações temporais mais amplas e compreende que ‘amanhã’ se refere a alguma ação que ocorrerá no futuro.

Enfim, no estágio de *formação de conceitos* vislumbramos o conceito propriamente dito. Esta fase não sucede imediatamente a etapa de pensamento por complexos, uma vez que os indivíduos – mesmo na fase adulta – ainda mantêm a utilização de pseudoconceitos que vão sendo substituídos gradativamente – e de acordo com as oportunidades de aprendizagem – pelos verdadeiros conceitos.

O domínio da abstração, combinada com o pensamento por complexos em sua etapa mais avançada permite o avanço para a formação de conceitos verdadeiros, pois esses últimos, segundo o próprio Vigotsky, somente aparecem quando os traços são sintetizados novamente e a síntese abstrata resultante se transforma no principal instrumento do pensamento (Nuñez e Pacheco, 1997, p.18).

Esse estágio também se subdivide, de acordo com Facci (2004a), sendo a primeira fase a Fase de abstração, onde ocorre o agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível para assimilar um conjunto de características; no entanto, não se é capaz de distinguir estas semelhanças entre si.

Na Fase dos conceitos potenciais, faz-se o agrupamento de objetos com base em uma única característica. “Um traço é privilegiado no agrupamento e não se perde ou é substituído por outro” (Facci, 2004a, p. 218).

Se nos voltarmos novamente para o conceito de ‘amanhã’, quando o indivíduo compreende o verdadeiro conceito desta palavra, ele passa a compreender expressões como: “- O que será do Brasil amanhã?”. Tal avanço denota uma ampla capacidade de abstração e de generalizações.

A formação de conceitos está vinculada, numa relação dialética, ao próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2001) afirma que a formação de conceitos se dá de forma progressiva e, somente na adolescência desenvolvem-se as funções intelectuais necessárias para a transição ao pensamento conceitual. Isto porque, de acordo com Facci (2004 a, p. 157-158), “(...) se formam novas e complexas combinações de funções elementares mediante a aparição de varias sínteses complexas”. Vários conceitos foram sendo apropriados no decorrer do desenvolvimento, provocando a superação de funções elementares. Na formação de conceitos estão incluídas todas as funções intelectuais básicas 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. Dessa forma, o adolescente, ao ter essa compreensão sobre a realidade, pode-se reconhecer como membro de uma espécie que nasce, cresce, se reproduz, vive e atua em um mundo social. Durante sua vida interage com as pessoas e, por meio desta interação, amplia seus conhecimentos. É pelo contato humano que 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.

Vygotski e Luria (1996) afirmam que a criança nasce com a predominância do fator orgânico, mas, pela ação social, as sensações fisiológicas são superadas com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Como já afirmamos anteriormente, para Vygotski (2001), é na adolescência que se formam os verdadeiros conceitos. Assim, o pensamento por conceito abre para o jovem uma realidade de consciência social, em que os mais diversos conhecimentos, das mais 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.

Segundo Facci (2004b), a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico, sendo que a atividade dominante nesta fase seria o estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes como uma forma de reproduzir com seus pares as relações das pessoas adultas. Essas relações, segundo a autora, são mediatizadas por normas morais e éticas (do grupo) e a atividade de estudo também é considerada importante para os jovens. Por meio da comunicação pessoal com seus pares de iguais, o adolescente internaliza pontos de vista sobre o mundo, sobre as relações com as pessoas e, conseqüentemente, sobre seu futuro, estruturando sentido pessoal para a própria vida. Segundo Facci (2004b), isso ainda origina novas tarefas e motivos, sendo que a atividade para o futuro adquire caráter de “atividade profissional/de estudo”. Davidov e Márkova (1987) afirmam que a atividade de estudo serve como meio de preparação profissional, uma vez que o indivíduo tem uma 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. Na adolescência, a tomada de consciência se faz presente, pois a capacidade intelectual do adolescente foi desenvolvida por meio dos conceitos que ele foi formando no decorrer da vida.

Segundo Facci (1998, p. 70):

Mesmo quando a criança tem condições de tomar consciência dos conceitos e de ter domínio das funções intelectuais de memória e atenção, ela ainda é incapaz de tomar consciência dos processos de seu próprio pensamento, do seu intelecto. Isto acontece, porque a tomada de consciência e domínio do intelecto são próprios do nível superior de qualquer função, o que ocorrerá, na adolescência. Para tomar consciência é necessário ter consciência daquilo que se quer tornar consciente.

Para Vigotski (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 desenvolver na adolescência. Com isso, ressalta-se a importância do meio ambiente desafiar, estimular o intelecto do adolescente. No caso da escola, esse estímulo se dará por meio da transmissão dos conhecimentos científicos.

Vigotski (2001) diferencia em seus estudos a existência de conceitos científicos e conceitos espontâneos ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. O autor afirma que, no desenvolvimento desses dois grupos de conceitos, o processo é intimamente interligado, 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 distingue de outras categorias. Para Nuñez e Pacheco (1997), os conceitos espontâneos são os que se formam no cotidiano, mediante tentativa e erro e tendo como base os atributos comuns dos objetos. Para os autores, esses conceitos se caracterizam pela ausência de percepção consciente das relações entre os objetos, sendo estas 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.

Aqui vale destacar o que Markus (1974, p. 70) afirma: “(...) o que “é importante” e necessário para a sociedade nem sempre o é para a práxis cotidiana de cada indivíduo singular (podemos mesmo imaginar que não o seja para a maioria dos indivíduos)”. O autor assevera que a sociedade se faz um organismo autônomo e, assim, é levada – no que se refere ao conhecimento – a sempre superar os limites das necessidades dos indivíduos singulares. Dessa forma, recorre a um grupo de indivíduos “especializados” para esse fim.

É desse modo que a atividade científica surge enquanto ramo autônomo da divisão social do trabalho; e com ela, surge a própria ciência enquanto ‘produto universal do desenvolvimento humano’. Aperfeiçoando-se e elaborando-se no decurso de seu desenvolvimento histórico, a ciência produz em proporções cada vez maiores meios e métodos para assimilar espiritualmente o real, tendendo assim a tornar-se um organismo autônomo, uma esfera espiritual particular, dotada de leis próprias e de uma relativa independência. Ora, dado que as diferenças entre as necessidades do indivíduo e as necessidades sociais não podem ser eliminadas, esse estado de coisas tem validade universal (Markus, 1974, p. 70).

O autor ainda considera que existe, conservado no núcleo do pensamento cotidiano, o reflexo das propriedades que são necessárias ao uso humano de objetos e à satisfação das necessidades imediatas de cada indivíduo. Ou seja, o pensamento cotidiano seria rico em particularidades e cognições – embora pelo modo como se articulam impeçam a análise dessa multiplicidade. Markus (1974, p.72) ainda parafraseia Marx, enfatizando que: “Com a supressão da propriedade privada, altera-se a relação entre ciência e indivíduo, no sentido de que (...) desaparece sua contraposição e contraste”. E continua, acrescentando que, para Marx, a preocupação se voltou para

(...) o exame de como pode uma ‘cabeça pensante’ apropriar-se do objeto em sua totalidade, de como o conhecimento objetivo se realiza através da ciência, de como as legalidades científicas se afirmam espontaneamente e de como, ao contrário, podem ser conscientemente produzidas e aplicadas (Markus, 1974, p. 72-73).

Notamos uma preocupação com a maneira como a ciência passa a ser apropriada pelo indivíduo singular, e nos reportamos novamente à questão do conceito e apropriação dos conceitos científicos.

Para Nuñez e Pacheco (1997), os conceitos espontâneos constituem a base para os conceitos científicos, e complementam afirmando que, uma vez assimilados, os conceitos espontâneos permitem a formação de outros conceitos espontâneos com possibilidade de uso consciente e deliberado. O desenvolvimento de conceitos científicos depende e se constitui a partir do conjunto de conceitos espontâneos disponíveis no indivíduo. “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 e Pacheco, 1997, p.21).

Segundo Nuñez e Pacheco (1997), os conceitos científicos se caracterizam por fazerem 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 complexos que os conceitos espontâneos.

Vigotski destaca três elementos psicológicos fundamentais e próprios do processo da formação de conceitos científicos, segundo Nuñez e Pacheco (1997, p. 21):

- o estabelecimento das dependências entre os conceitos, a formação de um sistema com os mesmos, ou seja de redes conceituais,
- a conscientização da própria atividade mental,
- orientado nos primeiros, a criança assimila uma relação especial com o objeto que lhe permite refletir no que as noções habituais é inaceitável (a internalização da essência do objeto).

De acordo com Vigotski (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. Assim, o autor assevera que:

(...) no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (Vigotski, 2001, p. 243).

O pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que os indivíduos se inserem. Nesse sentido, Luria (1990, p. 135) 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 (Luria, 1990, p.135).

Essa capacidade denotaria a evolução cognitiva do homem no sentido de abstrair o mundo que o rodeia e, deste modo, interferir pontualmente em sua construção – ainda entendemos que esta (re) construção do mundo se daria através 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 devido à ampliação dos prazos de escolarização e preparação profissional, tudo isso devido às 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.

3.4 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E A EDUCAÇÃO: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Ao propormos uma reflexão acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem e da formação de conceitos no adulto, partimos de uma concepção de educação embasada nos pressupostos de uma Psicologia Histórico-Cultural, que, como vimos discorrendo, busca entender o homem como partícipe de todo o contexto social, transformando e sendo transformado por este. Facci (1998, p. 22) ressalta que: “É fundamental que a educação faça a mediação no processo do homem tornar-se homem, ou seja, de humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. A escola se torna necessária para garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte das novas gerações”. Por meio da educação, o homem se apropria dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente, o que lhe garante fazer parte da categoria de ser humano. Entretanto, a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. O indivíduo, para compreender a realidade da forma que se apresenta, tem que perceber todo o movimento da história, a dinâmica da realidade histórico-social e a sua participação na construção dessa sociedade.

De acordo com Saviani (1994, p. 23):

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Segundo essa definição, podemos afirmar que o produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida inicialmente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens, mas precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Duarte (2007) afirma que sem essa condição não há continuidade do próprio processo histórico, ou seja, “Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente” (Duarte, 2007, p. 49).

Duarte (1993) também defende a ideia de que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. Assim, para se fazer uma análise crítica e histórica do processo pedagógico é necessário que os educadores concebam a formação do indivíduo,

enquanto um processo histórico e social. É preciso compreender que, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa se apropriar dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados. Ou seja, quanto mais se socializa, mais cada ser humano tem possibilidades de formar sua individualidade.

Duarte (2007) assevera que a situação de que o processo de educação dos indivíduos tenha, historicamente, passado à condição de um processo direto e intencional, está ligado à condição e ao caráter mediador que a educação tem entre a reprodução individual e a reprodução da sociedade. O autor afirma que a vida “cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural” (Duarte, 2007, p. 50).

Quando pensamos na questão da reprodução, podemos afirmar que a exigência da educação escolar não se dá somente no âmbito do cotidiano, mas principalmente nas esferas não cotidianas da vida social. Segundo Duarte (2007, p. 51), cada vez mais está sendo exigido dos indivíduos – inseridos nos mais diversos campos de atuação, como artes, filosofia, política, etc. – “(...) uma formação escolar que lhes permita enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea”.

Para Duarte (2007), o trabalho educativo possui dois tipos de agentes: o educador e o educando. O autor afirma que o educador – para efetivar plenamente a tarefa educativa – precisa manter uma relação consciente para com o trabalho educativo, primando pela formação do “indivíduo-educando-concreto” que se coloca diante dele e para com as consequências do trabalho educativo na produção e reprodução da vida social.

Saviani (1989, p. 79-81) se refere ao processo educativo, em seu início, considerando que:

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo) que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por

mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Como podemos notar, Saviani define o professor como “síntese precária” no ponto de partida do processo educativo. Segundo Duarte (2007), essa síntese se faz precária porque o professor só poderá conhecer realmente as relações concretas – entre cada aluno e o conhecimento – no fim do processo educativo. Se essa síntese precária não existir ocorre a manutenção do trabalho educativo no plano empírico, levando à reprodução do cotidiano alienado, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, “as condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo podem se tornar alienantes e cercear em muito as possibilidades do educador possuir, no ponto de partida do processo educativo, a “síntese precária” à qual se referiu Saviani (Duarte, 2007, p. 53).

A alienação no trabalho educativo é diferente se tomarmos como parâmetro outros tipos de trabalho, nos quais o produto não fica prejudicado pela alienação do processo. Segundo Duarte (2007), o trabalhador pode se alienar no processo de produção, mas o produto continuará a enriquecer a sociedade. Porém, no trabalho educativo a alienação se reflete no produto, uma vez que este é a formação do indivíduo educando.

Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas à atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social (Duarte, 2007, p. 56).

Para o educador, em qualquer nível de ensino, sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade, quando pode produzir a humanização dos educandos. Segundo Duarte (2007, p. 56) “a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos

educando. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando”. Para o autor, o trabalho educativo se faz para o educador uma atividade cotidiana – que o reproduz como indivíduo – e uma atividade não cotidiana, ao ultrapassar essa característica.

Com essa premissa, Duarte (2007) assevera que uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade não visa somente satisfazer as necessidades postuladas pela vida cotidiana do aluno, mas gerar no aluno necessidades de tipo superior. Essas necessidades superiores não aparecem espontaneamente, mas pela apropriação de conteúdos formais gerados e aprimorados pela sociedade.

É preciso viver em interação com outros homens e com o produto da história destes para que aconteça o processo de individuação. As objetivações são permeadas de significação social, que é dada por outros indivíduos, dentro de um contexto social. Dessa forma, é necessário estabelecer, conscientemente, a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social.

A educação proposta por Vygotski tinha como objetivo eliminar a necessidade da coerção externa, formando indivíduos capazes de postergar suas satisfações e controlar seus impulsos em prol de um projeto coletivo a ser alcançado, a longo prazo, pelo conjunto da sociedade. A educação, portanto, tem o papel de operar a transformação, de criar essa “nova” linha de desenvolvimento e promovendo-o. 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. (Tuleski, 2008, p. 172-173).

Segundo Vygotski (1991), a escola, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, seria a instituição responsável por promover atividades pedagógicas que conduzam à superação das funções elementares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de níveis superiores de desenvolvimento. Entendemos que toda a apropriação de conhecimento por meio 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.

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. O que traria, como consequência, o exercício da reflexão crítica da sociedade em que este 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 – se torne cada vez menos alienado e capaz de se posicionar criticamente em todos os âmbitos sociais dos quais participa. Porém, vale 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 fragmentadas – este posicionamento crítico por parte do indivíduo fica muito distante de ser efetivado, cabendo a este sujeito reproduzir a alienação pela via do pragmatismo.

Quando analisamos as respostas dos professores entrevistados em nossa pesquisa sobre as causas das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na educação superior (Tabela 09, Anexo II), notamos que 73% das respostas remetem ao aluno os problemas da escolarização. Entre as respostas citadas, podemos destacar que os professores citam uma defasagem do ensino nos níveis que precedem o ensino superior, o desinteresse dos alunos – seja por motivo pessoal ou pelo fato de apresentar um perfil peculiar de dupla jornada (nos cursos noturnos principalmente) alternando trabalho e estudo. Também é citada a falta de objetivo dos acadêmicos, denominada como uma desvalorização da educação para a formação humana. Todos esses fatores são amplamente encontrados em nossa realidade de IES privada, uma vez que podemos analisar que, pela falta de um processo realmente *seletivo* para a entrada de acadêmicos nestas instituições, o que vivenciamos é exatamente uma heterogeneidade de objetivos, níveis de desenvolvimento e até mesmo compromisso com a formação. Questionamo-nos se todas essas respostas estariam embasadas nos conhecimentos prévios dos professores ou em sua vivência prática, uma vez, que do total da amostra de entrevistados (20 professores), 85% dizem ter tido a disciplina de Psicologia ao longo de sua formação (Tabela 10, Anexo II), aplicada a sua área de conhecimento. Muitas vezes, no entanto, mesmo assim distante o suficiente para não ser vista como disciplina importante para a construção de sua identidade profissional.

Além disso, algumas respostas remetem ao professor e à própria instituição de ensino as causas das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, visto que, entre as respostas, encontramos 6,6% de citações sobre a formação inadequada do docente; 4,4% das respostas que remetem à falta de comprometimento do professor com o ensino de seus alunos;

e 11% de respostas que remetem a questões estruturais do trabalho. Aqui poderíamos comprovar o que já foi citado sobre a formação e a situação do professor e da instituição de ensino superior que se apresenta em nossa sociedade. Para a IES privada, que age frente aos desafios do capital como empresa, fica evidente que ao colocar na balança todos os pontos de discussão entre os processos educacionais e as vias de manutenção da instituição – questões financeiras – os processos educacionais ficariam sempre em desvantagem.

Na própria contratação de professores muitas vezes o que predomina são questões de custo e benefício. Um argumento forte para isso são as exigências do próprio Ministério da Educação, que cobra das IES privadas somente aquilo que – como empresas – podem sustentar, ou seja, se uma empresa decide se sustentar como Faculdade não precisa necessariamente seguir os padrões de “excelência” de uma Universidade no que diz respeito a Ensino, Pesquisa e Extensão. Estes dois últimos pontos, inclusive, nem precisam existir em uma Faculdade. Assim, para sustentar o Ensino, a discussão que se faz é aquela já proferida e que continua sustentando as bases das IES particulares: o quadro docente deve ser minimamente titulado e suficientemente capaz de responder rapidamente às exigências do mercado. Além disso, o docente precisa entender de técnicas para repassar aos seus alunos, que estão ávidos por “pequenas receitas” e totalmente impacientes a uma discussão que possa ampliar seus conhecimentos. Nesse contexto, discutir processo de desenvolvimento e aprendizagem no adulto seria – quando nem sempre o objetivo maior é a apropriação do conhecimento – somente mais um ponto de perda de tempo e dinheiro, que não levaria à produção efetiva daquilo que está sendo proposto como mercadoria de troca – Dinheiro X Diploma.

Nesse contexto, as funções cognitivas são detalhes e a mediação de uma crítica social para a superação da alienação vigente, se torna tarefa utópica, pois, como assevera Tuleski (2008), a transição das funções elementares para as superiores se dá por meio da aquisição de meios e signos, que passam a funcionar como mediadores para a ação, sendo esses mediadores os responsáveis pelo desenvolvimento de todas as funções psicológicas. Assim, podemos indagar qual seria o limite para o desenvolvimento humano se as instituições responsáveis pela escolarização de adultos – aqui nos referindo exclusivamente às instituições de ensino superior – tivessem seus moldes para efetivação do trabalho de ensino embasado nessas premissas? A tarefa educativa deve centrar-se em ensinar ao aluno em qualquer fase de seu desenvolvimento, – seja criança, adolescente ou adulto – a estabelecer uma relação direta, consciente e ativa com o conhecimento científico e, dessa forma, entendemos a importância e

a necessidade da apropriação destes conhecimentos por parte dos professores e psicólogos que pretendem atuar na educação.

Estamos de acordo com Luria (1990) quando este afirma:

Intimamente associadas à nossa assimilação de novas esferas de experiência social, mudanças dramáticas ocorrem na natureza da atividade cognitiva e na estrutura dos processos mentais. As formas básicas da atividade cognitiva começam a ultrapassar a fixação e reprodução da atividade prática individual e deixam de ser puramente concretas e circunstanciais. A atividade cognitiva humana torna-se uma parte do sistema mais amplo da experiência humana em geral tal como foi estabelecido no processo histórico da sociedade, codificado na linguagem (Luria, 1990, p. 216).

O próprio autor apresenta a ideia de que, inicialmente, toda atividade cognitiva é baseada em operações práticas, e com a articulação das operações teóricas – adquiridas com a escolarização – ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual. Luria (2001) descreve que foi possível observar em experiências realizadas em diferentes culturas, com adultos analfabetos¹⁸, que o pensamento destes se assemelha ao pensamento da criança que ainda não participa do processo educacional, ou seja, amparado em operações práticas, e (quase totalmente) isento de abstrações e generalizações lógicas – próprias do pensamento conceitual. Na mesma experiência, o autor relata que, conforme os sujeitos foram adquirindo alguma educação, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. “Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural” (Luria, 2001, p. 52). Para que todo esse processo tenha êxito, a escola tem como objetivo transmitir os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e, ao professor, o papel de realizar a mediação entre os conteúdos produzidos pela humanidade e o aluno, seja em qual nível de escolarização este estiver.

¹⁸ Essa pesquisa foi desenvolvida no Uzbequistão, país detentor de cultura elevada e já calcada historicamente, porém com áreas marcadas por subdesenvolvimento econômico e social. A pesquisa foi desenvolvida após a Revolução Russa, quando essas áreas (subdesenvolvidas) sofreram profundas mudanças sócio-econômicas e culturais. A população desses vilarejos pesquisados pode ser dividida em cinco grupos distintos: Mulheres vivendo em vilas remotas, analfabetas, e que não estavam envolvidas em qualquer atividade social; Camponeses vivendo em vilas remotas, que não tinham sido de forma alguma envolvidos pelo trabalho socializado; Mulheres que tinham assistido a cursos rápidos para ensino nos jardins de infância; trabalhadores e jovens de colcoses (fazendas coletivas) que tinham recebido cursos rápidos e Estudantes do sexo feminino admitidas na escola de preparação de professores (Luria, 2001).

Tolstij (1989) ressalta o processo enfatizando a dificuldade na investigação de suas nuances, uma vez que ao chegar a fase adulta as atividades se tornam complexas e diversificadas. Porém, afirma que uma investigação sobre o desenvolvimento do adulto pode acontecer se levarmos em consideração algumas premissas:

Em primeiro lugar, ainda que a partir da juventude a atividade do homem se faça complexa e diversificada, ela não deixa de cumprir seu papel fundamental na vida do homem. Pelo contrário, segue sendo o principal mecanismo de desenvolvimento da psique humana. Em segundo lugar, as diferentes situações sociais de desenvolvimento nas diferentes esferas da vida requerem uma análise específica das formas de atividade em cada esfera. Em terceiro lugar, a diferença evolutiva está ligada, como antes, a crise de algumas formas de atividade e a passagem a novos níveis de atividade dentro de uma esfera da vida. O importante é, com relação a qualquer situação de desenvolvimento, e mais amplamente a qualquer etapa do desenvolvimento pessoal, estabelecer o tipo de atividade que assegure o progresso da pessoa e seu desenvolvimento, possibilitando o surgimento de umas ou outras “neoformações” psíquicas (Tolstij, 1989, p. 174).

Partindo desse entendimento, até aqui o nosso propósito foi analisar como a Psicologia Escolar se constrói e como contribui para que a educação e a instituição escolar cumpram sua função de mediação entre o indivíduo singular e conhecimento científico. Também nos interessou pesquisar como a Psicologia Escolar vem contribuindo para a formação de professores, no sentido de realizar o entendimento de todo o processo aqui explanado.

Ainda persistem muitas incógnitas sobre as possibilidades de resultado deste trabalho, porém algumas assertivas podem ser pontuadas e uma delas é com relação a convicção sobre a importância da compreensão da relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem no adulto que chega até o ensino superior. Também devemos enfatizar que nossa hipótese maior, sobre esta relação, se estabelece na premissa de que o desenvolvimento humano não cessa ao longo de toda a trajetória de vida e, uma vez inserido em instituições educativas que empreendam a transmissão de conceitos científicos, o desenvolvimento pode ser citado como ilimitado. Advém dessa premissa nossa insistência na atuação do Psicólogo Escolar contribuindo para essa compreensão e ajudando a otimizar um ensino que responda a essa demanda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos ao longo desta dissertação, o objetivo desta pesquisa se dá na investigação sobre a atuação dos profissionais de Psicologia no âmbito do ensino superior, buscando ressaltar a importância do trabalho do Psicólogo na formação de professores para este nível de ensino como uma possibilidade de atuação. Dessa forma, o foco deste trabalho se deu acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos, visando a importância deste tema para a efetivação do trabalho do professor no ensino superior.

Neste momento do trabalho, quando já intentamos uma conclusão, nos vemos frente a inúmeras outras questões que ao longo do trabalho foram se instalando. Uma única certeza podemos afirmar: a atuação do Psicólogo no ensino superior – junto da formação de professores – é possível e, pelo que pudemos comprovar com a pesquisa, necessário. As vias e as possibilidades para a efetivação deste trabalho ainda precisam de construção e lapidação, porém, estamos dispostos a abrir caminhos. Contudo, antes de investirmos neste construto, temos que analisar alguns pontos que perpassaram nossa pesquisa, ora como propulsores, ora como obstáculos para que a hipótese da atuação do Psicólogo no ensino superior quebrando o paradigma da culpabilização do aluno – como em outros níveis de ensino – pudesse ser discutida.

Iniciamos nossa assertiva citando que Saviani (2005) formula uma questão extremamente importante quando discute a educação no contexto atual: na sociedade capitalista é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores? Ele retoma a função da educação superior, enfatizando que cabe a este nível de ensino a tarefa de organizar a cultura superior para que todos os membros da sociedade – indiferente do tipo de atividade profissional a que se dediquem – possam participar plenamente da vida cultural, em suas manifestações mais elaboradas. Assim, além do ensino superior, que tem a finalidade de formar profissionais em nível universitário, Saviani (2005) assevera que a finalidade deste nível de ensino seria organizar a cultura (superior) de forma que toda a população possa ter acesso aos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Esta finalidade seria coerente com uma educação socialista, defendida pelo autor.

Na fase adulta – quando se finda a educação básica – o jovem tem diante de si dois caminhos, ou a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio do trabalho, ou a especialização universitária. Cabe ao ensino superior, de acordo com Saviani (2005), agregar ao desenvolvimento cultural dos trabalhadores vias para que estes possam participar, em igualdade de condições – com os estudantes universitários – de toda a discussão dos

problemas que afetam a sociedade. Além disso, deve propiciar o clima estimulante para a continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores. Esse mecanismo funcionaria como um espaço de articulação entre trabalhadores e estudantes universitários que segundo Saviani (2005), criaria a atmosfera indispensável para a vinculação entre o trabalho intelectual e o trabalho material. Somente dessa forma, que seria muito mais ampla do que os atuais programas de extensão universitária¹⁹, reorganizando e revitalizando o atual contexto de ensino superior, Saviani (2005) afirma que estaríamos transcendendo a atual conjuntura universitária do que chamou de “cemitério da cultura”.

Tendo em vista esse complexo quadro, precisamos retomar alguns pontos relevantes, como quando discutimos a universidade e pudemos vislumbrar a longa trajetória percorrida e como esta deixa marcas profundas e difíceis de serem suplantadas, tanto na prática pedagógica quanto na visão institucional sobre o trabalho possível da Psicologia. Vale, assim, retomarmos alguns apontamentos que remetem à análise da situação social que se instala e como esta constitui a política educativa.

Nagel (1992) assevera que a partir da década de 1990, há o avanço da terceira crise do capital²⁰, que deixa claro a realidade da educação, da saúde, da previdência, etc. Neste momento, a política educativa está experimentando mudanças profundas, ocorrendo uma considerável pressão em direção às soluções de mercado. As IES públicas são tomadas como ineficientes, burocráticas e esbanjadoras, estabelecendo uma relação com tudo o que é privado, considerado como mais eficiente, menos esbanjador, mais ajustado à relação custo-eficiência. Assim, a introdução desse paradigma na educação traria soluções tanto aos problemas educativos, quanto aos problemas sociais.

Segundo Nagel (1992, p. 12), nessa fase há a apresentação de “(...) características tecnicistas para a superação da conturbação (...)”, principalmente quando vislumbramos o papel e a função do docente no ensino superior, uma vez que, em face das múltiplas exigências que se articulam no atual contexto social, marcado pelos crescentes encaminhamentos neoliberais, o professor é levado a adotar uma nova postura. Nesta, o lugar das especificidades científicas ofusca historicamente a dimensão pedagógica do desempenho docente e, em consequência de sua formação.

¹⁹ Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo (Saviani, 2005).

²⁰ A primeira crise do capital se processa com o projeto de instalação da República entre 1873-1896. A segunda crise é citada iniciando-se ao término da I Guerra Mundial, embora seu marco seja entre 1929-1930.

Outro ponto relevante que podemos afirmar é que essa postura tem provocado consequências diretas na prática pedagógica do docente que trabalha especificamente com os cursos de graduação, seja pela heterogeneidade econômica, social, cultural e intelectual dos alunos que ingressam no ensino superior, seja pelas exigências que emanam da atual conjuntura social, orientada pelas legislações vigentes. Em nossa pesquisa, os professores não conseguem, em sua maioria, denominar qual seria a função do professor; então, questionamos em que se baseia o entendimento deste profissional sobre a docência e sobre o significado de seu trabalho. Vislumbramos possibilidades interessantes quando pensamos em proporcionar a este profissional a condição de refletir sua prática profissional, por meio da apropriação de conhecimentos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano, porém, isto exigiria uma formação contínua para a docência.

Nesse sentido, a formação do professor para o ensino superior fica negligenciada e, muitas vezes, a especificidade dos saberes pedagógicos nem chega a ser cogitada para o exercício da docência neste nível de ensino. Não podemos esquecer que a “(...) formação é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, uma trajetória pessoal, por meio da busca em si mesmo e nos outros. Formar-se é objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais longe” (Lucarelli, 2000, p. 65).

Lucarelli (2000) salienta que a prática do docente universitário não se define como especificidade de formação como em outros níveis de ensino. Na maioria das vezes, estes profissionais se definem pela especificidade de sua formação, pois estas dariam maior ou menor grau de aprovação.

Como profissional preocupado com o estudo das práticas educativas – e, portanto, interessado em desenvolver processos formativos nessa área – o docente universitário aparece tardiamente nas últimas décadas do século que agora finda. A confrontação das práticas de ensino, definidas empiricamente com parâmetros teóricos que explicam a luz de um contexto tão particular como é o universitário, é um processo em si mesmo novo nesse âmbito, e sua legitimação é ainda incipiente (Lucarelli, 2000. p. 69).

Segundo Castanho (2000), a inovação educativa, que pode ser consequência da formação do professor no ensino superior, consiste em proporcionar novas soluções para velhos problemas, mediante estratégias de transformação ou de renovação, expressamente planejadas. Inovar neste paradigma consiste em introduzir novos modos de atuar em face de

práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. Ou seja, inovar significaria tentar responder todas as questões levantadas pelo professor quando se depara com os desafios da docência no ensino superior, e cujos temas ficaram pontuados em nossa pesquisa.

Neste contexto social e econômico vigente, vivemos a chamada fase de transição de paradigmas em educação. Segundo Castanho (2000), esse novo paradigma está ligado à forma como se encara a construção do conhecimento na estrutura cognitiva dos alunos. Como cita Chauí (2003), estamos vivenciando o paradigma da universidade operacional, que tem suas características peculiares na qualidade da organização, pois a universidade está voltada para si mesma, com relação à gestão e à decisão sobre contratos. No entanto, apesar de voltar-se para si mesma, ela não retornou a si mesma, uma vez que, segundo Chauí (2003), ela se perdeu. Por ser regida por contratos de gestão e índices de produtividade, estruturando-se por estratégias e programas de eficácia organizacional, esse modelo de universidade autônoma caracteriza-se pela heteronomia, pois, segundo Castanho (2000, p. 79): “Ela opera e não age, um operar que coopera para sua degradação interna”.

Os professores de nossa pesquisa, ao citarem temas que poderiam ser trabalhados nos cursos de formação, apontam para possibilidades que abarcam desde os processos de ensino-aprendizagem até a construção de sua identidade profissional e o entendimento de seu aluno como indivíduo complexo e em contínuo desenvolvimento. Assim, vemos que além de perceberem a necessidade de uma intervenção – que poderia ser subsidiada pela Psicologia, eles estão “carentes” de informação em todas as áreas que viabilizam a construção do sentido de sua profissão. Ainda, podemos inferir que essas temáticas citadas pelos professores poderiam contribuir grandemente para a reflexão sobre as demandas ideológicas que alienam os indivíduos partícipes das IES.

Outro ponto importante a ser salientado, de acordo com Castanho (2000), é que não há lugar para a pesquisa na universidade operacional, se for tomada como algo que gera a interrogação, a reflexão e a crítica, assim como a descoberta, a invenção e a criação, uma visão compreensiva de totalidades e sínteses. De fato, essa estrutura universitária destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anulando toda pretensão de transformação histórica.

O que nos tranquiliza, ou pelo menos diminui nossa ansiedade frente às escassas possibilidades de luta para a mudança desse contexto, é que:

(...) a realidade é dialética – e, sendo assim, traz em seu bojo as contradições a ela inerentes e o germe de sua superação histórica. Ademais, conforme nos fez ver Marx, a humanidade nunca se colocou problemas que não pudesse resolver. Com essas afirmações, quero enfatizar que é preciso ter em mente o momento específico que estamos vivendo, perceber suas características macroestruturais, seus determinantes de contexto sociopolítico, econômico e cultural, e trabalhar no nível microestrutural (Castanho, 2000, p. 80).

Diante do que temos, a palavra de ordem é resistir. No entanto, o panorama clássico de resistência é hoje muito diferente: “as desordens deixam de estar concentradas em certos pontos e estendem-se a todo o período letivo (...) estado crônico de desmotivação e apatia generalizadas” (Carvalho, 2000. p. 81). Assim, consideramos pertinente as perguntas: o que um professor de ensino superior pode fazer nesse contexto? O que pode fazer se quer mudar suas práticas? Tem sentido falar em inovação? Pode o aspecto técnico-pedagógico, por si só, revestir-se de alguma importância? É possível trabalhar de modo significativo no microsistema?

Cunha (1997, p. 91) mostra que na universidade há espaços passíveis de inovação e que “(...) se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz”.

Para essa inovação, precisamos entender o professor nesse contexto como partícipe fundamental dessas mudanças. Ele precisa, então, deixar seu papel de “catedrático”, mesmo sabendo que este modelo é produto de elaboração histórico-cultural e de uma escola subordinada à consolidação e ao progresso das profissões liberais.

Fernandes (1975, p. 81), ao tratar da atuação docente na década de 1970, assevera que esse modelo de atuação docente:

(...) surge como um obstáculo a qualquer processo substancial de modernização e de racionalização do ensino superior, impedindo que a sociedade domine e aproveite novas técnicas sociais de educação escolarizada. (...) Pode-se dizer que ele não aprendeu a agir de outro modo, que seus ideais de vida e de trabalho intelectual estão postos numa obsoleta e improdutiva agência educacional. Ou que ele não é, em termos precisos, um universitário propriamente dito – mas um profissional liberal disfarçado de professor. Além e acima da “universidade”, está o seu escritório de advocacia, o

seu consultório ou a sua clínica, o seu escritório de engenharia, etc., entidades que determinam os tipos de saber que valoriza e com os quais se identifica.

O autor complementa que esse professor pode ser, no máximo, um “universitário pela metade”, que discute e representa a profissão e a comunidade nas IES, mas fica longe de se estabelecer como um defensor do ensino superior. Esta situação, que era comum no passado, segundo Fernandes (1975) se faz “perigosa”, uma vez que o professor – que se liga intimamente às profissões liberais – pode-se fazer um adversário das inovações educacionais. Este quadro é sustentado pelas próprias IES, pois criam e sustentam condições para que esse estilo de docência não seja suplantada. Embora as pesquisas, no tripé ensino-pesquisa-extensão, tenham se ampliado, ainda é possível constatar, principalmente nas instituições privadas, que o ensino recebe o maior destaque, uma vez que as condições oferecidas nem sempre permitem que os professores desenvolvam pesquisas.

Parece fora de dúvida que devemos procurar no professor não um “bode expiatório”, mas analisar a real situação da docência no ensino superior que vivenciamos, perpassada por condições histórico-culturais e econômicas que influenciam e muitas vezes determinam o funcionamento das IES. Dessa forma o investimento na formação desse professor poderia vir a contribuir para diluir esse modelo que cada vez mais se perpetua – justamente pelo número cada vez maior de IES particulares.

Fernandes (1975) continua fervoroso em sua crítica quando destaca que o professor:

Em um plano, se identifica, pela decisão e pela ação, com um padrão de organização das atividades docentes que é reconhecidamente obsoleto, inadequado e ineficaz. Em outro plano, por omissão ou por indiferença, ele permanece surdo às críticas renovadoras e impermeável às exigências da época, timbrando por reguardar ou fortalecer a escola superior profissional, que o formou segundo a sua própria imagem. Assim, o professor catedrático não encontra forças para superar-se: não tem entusiasmo para aderir a novos ideais e aspirações educacionais; não possui tempo para modificar sua participação marginal nos processos educacionais e de criação do saber; e não acha, em si mesmo, coragem para romper com as avaliações tacanhas dominantes, que incentivam os círculos dirigentes a excluírem os problemas do ensino superior das questões vitais para a integração e o desenvolvimento da sociedade nacional (Fernandes, 1975, p. 82).

É necessário proporcionar a criação de uma mentalidade intelectual e pedagógica nova no docente de ensino superior, que identifique o professor com sua condição e deveres de universitário, em todos os níveis de realização de uma universidade integrada e multifuncional – do ensino e da pesquisa à produção de conhecimentos originais e à comunicação com o resto da sociedade. Assim, valeria pensar em normas e princípios que instituíssem as condições de organização, funcionamento e crescimento de uma universidade integral. O envolvimento dos professores, nessas condições, iria promover a sua gradual reeducação, preparando-os para desempenhar os seus papéis intelectuais, segundo os requisitos e as aspirações da revolução que se faz necessária. O professor deveria, nesses moldes, além da preocupação com a formação do aluno profissional, ter clareza de sua contribuição no processo de humanização dos discentes. Vigotski (1930) deixa muito claro que a educação tem um papel central na transformação do homem.

Neste momento, se faz mister retomarmos os pressupostos que norteiam nossa pesquisa e apontar que, com base nessas reflexões, estamos defendendo a atuação da Psicologia Escolar na mediação do desenvolvimento humano adulto que ocorre na Educação Superior.

Não podemos encarar o acesso ao ensino superior apenas como uma forma – nem sempre eficaz – de ascensão social. Devemos pensar que a expansão oportunizada neste nível de ensino realiza um vínculo com os processos de desenvolvimento no adulto, em uma perspectiva qualitativamente mais crítica.

Como já trabalhamos ao longo do texto, na perspectiva vigotskiana há uma relação entre o desenvolvimento do homem e a aquisição de conceitos, sendo que estes são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinados por um processo histórico-cultural: são construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento.

As propriedades indispensáveis para definir um conceito são constituídas por características dos elementos encontrados no mundo real, eleitas como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe munir do universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua deste grupo.

Todo conceito é uma generalização, segundo Vigotski (2001), pois para adquirir um novo conceito o homem tem que se reportar a outros 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 importante e relevante no processo de formação de conceitos é que este pressupõe a autorregulação – domínio – dos processos psíquicos próprios de cada indivíduo, sendo que isso se dá pela utilização consciente de signos e palavras. É pelo contato humano que 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. Dessa forma, estamos enfatizando que o ensino superior seria o espaço onde este desenvolvimento psicológico ficaria otimizado. Lembrando que, para isso, o ensino deve cumprir sua função de “(...) produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994).

Com esse foco de atuação, ou seja, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem do adulto do ensino superior, é que sugerimos uma possibilidade de atuação do Psicólogo no ensino superior. Para emprendermos essa ação, inicialmente precisamos romper estigmas que perpassam a Psicologia Escolar, pois como vemos em nossa pesquisa, mesmo os professores de ensino superior têm dificuldade em reconhecer no trabalho do psicólogo uma amplitude de atuação, relegando a este profissional as demandas que são incipientes do modelo educacional mais arcaico. Ou seja, todos os problemas educacionais são compreendidos como responsabilidade do aluno, indiferente do nível de ensino em que este se encontra. Temos também, em nossa pesquisa, quase uma unanimidade dos professores enfatizando a importância da atuação do psicólogo no ensino superior, porém com dificuldade para atribuir seu local e sua função. Então, cabe a nós, profissionais de Psicologia, que intentamos abrir estes caminhos, proporcionar a visibilidade para o nosso trabalho, primeiro nos fazendo presentes e, segundo, não cedendo a pressões que inevitavelmente vão nos empurrar para o modelo clínico de atuação.

Em nossa prática de atuação, vivenciamos uma demanda de trabalho em que o profissional de Psicologia é chamado para: lidar com problemas de aprendizagem dos alunos; lidar com a relação professor-aluno; “atender” aos pedidos de trancamento de matrículas, no sentido de convencer do contrário ou de recolocá-los em outros curso, visando não perder o “cliente”. Não nos omitimos frente a esta demanda, mas buscamos sempre afirmar que é necessário a superação de uma visão naturalizante e individualizante – que a Psicologia tradicional tem lidado. Embora estejamos fazendo uma proposta na formação de professores, não podemos fechar as portas para outro tipo de intervenção, que também pode ser crítica. Lembrando que Marinho-Araújo (2009) considera que, para a superação da atuação clínica nas IES, é necessário que se pense a atuação do psicólogo contemplando três dimensões:

Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais das IES; Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos e Perfil do Estudante.

Acrescentamos, ainda, que o psicólogo deve ter clareza da função da universidade, enquanto uma instituição de ensino, e dos fatores histórico-sociais que permeiam a forma de ser da universidade. Vigotski (2001), já em 1926, ao escrever a obra *Psicologia Pedagógica*, deixou muito claro que os objetivos da educação estão sempre atrelados às necessidades históricas, postas pelos homens nas relações de trabalho. Portanto, nesta sociedade capitalista, a forma que o Ensino Superior está organizado é para atender os ditames do capital. Estas são questões que devem permear qualquer proposta de intervenção na área de Psicologia, em qualquer nível de ensino.

Assim, para a proposta de intervenção que estamos defendendo, é afirmativa a ideia de que a mediação sociocultural que se dá no contexto de ensino superior – oportunizado por um grupo social diferenciado por suas experiências e histórias de vida, vem possibilitar um universo de produções simbólicas extremamente rico, favorecendo o desenvolvimento de processos externos que serão, posteriormente, internalizados formando o que chamamos de funções psicológicas superiores.

Devemos lembrar que o ato de aprender influencia substancialmente o desenvolvimento das FPS, pois se considera que estas seriam as responsáveis pela organização externa da conduta e regulando o comportamento do indivíduo, conseqüentemente realizariam a diferenciação entre indivíduos e animais.

Destacamos, ainda, que Vigotski (1998b) afirma que o processo de assimilação das FPS consiste numa série de transformações. Entre estas, afirma que o processo se efetiva quando: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa começa a ocorrer internamente a partir da reconstrução efetivada pelo indivíduo; um processo interpessoal passa a ser intrapessoal, lembrando que isto se efetiva na relação entre os indivíduos; e quando a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal se dá como resultado de uma série de eventos no decorrer do desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1998b), esse processo – passando por transformações – antes de ser internalizado definitivamente, permanece e se modifica como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo. Vigotski (1998b) afirma que a internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reorganização da atividade psicológica, baseando-se nas operações com signos. Este processo é observado na fase adulta quando existe a capacidade de generalização desses conteúdos internalizados.

Entendendo isso, vale destacamos a assertiva de Marinho-Araújo (2009, p. 183) que considera que:

A forma pela qual o sujeito utiliza e incorpora a informação que recebe, a generaliza, sintetiza e ressignifica aos seus próprios objetivos, constitui processos importantes de configurações subjetivas e conseqüentes desdobramentos às suas funções e responsabilidades profissionais.

A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, contexto no qual ocorrem avançados processos de aprendizagem (e de ensino), adquire importância basilar na mediação das funções psicológicas complexas em sujeitos adultos, frequentes participantes desse espaço. Importante também se faz a intervenção psicológica no sentido de mediar a conscientização das concepções subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem que comparecem nesse contexto.

O professor que se apropria desses conhecimentos – que podem ser viabilizados através da intervenção do psicólogo – vislumbra, na educação superior, solo fértil para o desenvolvimento adulto. Também explora esse contexto como fonte de saltos qualitativos e alterações fundamentais na atividade mental de seu aluno.

Contextos educacionais de aprendizagem formal – IES em especial – recebem influências sociais, culturais, políticas, econômicas, e ideológicas, todas perpassadas pela complexidade do mundo do trabalho, conforme discorremos ao longo dessa dissertação. O psicólogo deve entender todo esse contexto, amplamente, para poder valorizar, intencional e assistidamente, todas as possibilidades que a ele se somam. Principalmente, voltando sua intervenção para a transformação de princípios, compromissos e responsabilidades coletivas. “A Psicologia Escolar na Educação Superior lidará com a construção e consolidação de identidades profissionais tanto de estudantes quanto de docentes e gestores” (Marinho-Araújo, 2009, p.184).

Sabemos que os desafios são muitos e que nossa proposta ainda deve superar muitos obstáculos para se firmar como possibilidade viável no contexto atual, porém, já estamos recebendo chamados e precisamos nos posicionar frente a estes. Que Psicologia Escolar queremos para a atuação no Ensino Superior? Queremos começar do zero e percorrer todo um caminho equivocado? Isso não seria contrário a uma visão marxista que busca a superação? Cremos que queremos nos apropriar do já construído, para não cometermos os mesmos erros que a Psicologia Escolar veio cometendo nos outros níveis de ensino. Precisamos, também,

romper estigmas e barreiras e empreender uma via de atuação crítica e realmente transformadora.

Sabemos, por fim, que o caminho a ser percorrido ainda precisa ser desbravado, mas aos poucos e com o compromisso sério de empreender uma mudança, talvez possamos construir uma atuação da Psicologia consistente e coerente com o que intentamos e realmente acreditamos. Uma Psicologia Escolar crítica que venha realmente contribuir para diminuir a alienação vigente, tanto no sentido do trabalho docente, quanto na forma como cada IES trata suas demandas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. Em: A.M.B. Bock; M.G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)* (pp.129-140). São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um Olhar Histórico-Crítico. Em: M. E. M. Meira. & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA. (2009). Recuperado em 05 de novembro de 2009 de <http://www.abepsi.org.br>
- BASSO, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Em: *O professor e o ensino: Novos olhares*. Caderno Cedes, ano XIX, nº 44, abril/98. (pp. 19-32). Campinas: São Paulo: CEDES.
- BOARINI, M. L. (1993). *Unidades Básicas de saúde: uma extensão da Escola Pública?* Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- BOARINI, M. L. (Org.), (2003). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: EDUEM.
- BOCK, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. Em: E.R. Tanamachi; M. Proença & L. M. Rocha, (orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394.
- CARVALHO, R. E. (2004). *Educação Inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- CASTANHO, M. E. L. M. (2000). Professores e Inovações. Em: S. Castanho & M. E. L. M. Castanho (Orgs). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus.
- CHAUÍ, M. (2003). *A Universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 05 de outubro. Recuperado em 23 de março de 2006 de <http://www.anped.org.br/inicio3.html>
- CHECCHIA, A.K.A. e SOUZA, M.P.R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. Em: M. E. M.Meira. & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 105-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CUNHA, B.B.B. [et al] (1997). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.

- DAL CASTEL, Marisa de Cácia (2007). *Docência na educação superior: Subsídios expressos nas discussões de três GTS da ANPED acerca da formação de professores e da prática pedagógica*. (268 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá.
- DAVIDOV, Vasili. & MARKOVA, A. (1987) El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. Em: V. Davidov. & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología* (pp. 173-193). Moscou: Progreso.
- DUARTE, Newton. (1993). *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- DUARTE, Newton. (1996). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.
- DUARTE, Newton. (2007). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4^a ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).
- EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Vol. 12, n. 3, set/dez. (pp.531-540). *Psicologia em Estudo*. Maringá.
- ENGELS, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- FACCI, M. G. D. (1998). *O Psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Marília, SP. Dissertação de mestrado, UNESP, Marília.
- 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). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Em: Cadernos do Cedes. *A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na Sociedade Contemporânea*. Vol. 24, n. 62. (pp. 64-81). Campinas: Cortez; Cedes.
- FACCI, M. G. D. (2004c). Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: Em busca de uma psicologia marxista da educação. Em: N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 99-120). Campinas: Autores Associados.
- FACCI, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. Em: C. J. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e Prática*. (pp.107-131). Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção: Psicologia Escolar).
- FERNANDES, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega.

- FINGER, A. P. [et.al] (1996). *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat.
- FREITAG, B. (1980). *Escola, Estado & Sociedade*. 6.ed. São Paulo: Editora Morees.
- KONDER, Leandro. (1981). *O que é dialética*. 25.ed. São Paulo: Brasiliense.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros horizonte.
- LIMA, K. R. S. (2003). *Organismos Internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo*. Recuperado em 23 de março de 2006 de <http://www.anped.org.br/inicio3.html>
- LIMA, A. O. M. N. (2005). *Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil*. Em: Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 42 (p. 17-23), jul./set. 2005. Recuperado em 20 de abril de 2009 em <http://www.pucpr.br/reol/index.php/PA?ddl=173&dd99=pdf>
- LUCARELLI, E. (2000). Um desafio institucional: Inovação e formação pedagógica do docente universitário. Em: S. Castanho & M. E. L. M. Castanho (Orgs), *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus.
- LUCE, M. B., MOROSINI, M. C. A. (2004). *Educação Superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento*. Texto elaborado para la red ALFA-ACRO: Acreditación y Reconocimiento Oficiales entre universidades do Mercosur y la EU. Porto Alegre: 2003. Recuperado em 24 de agosto de 2009 de <http://www.uv.es/alfa-acro>
- LURIA, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais*. São Paulo: Ícone.
- LURIA, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- LURIA, A. R. (2001). Diferenças culturais de pensamento. Em: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone.
- MACHADO, A. M. e SOUZA, M. P. R. (Orgs.) (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E, M. (1999). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Editora Atlas.
- MARINHO-ARAÚJO, C.M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. Em: C.J. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e Prática* (pp. 155-202) Campinas, SP. Editora Alínea (Coleção: Psicologia Escolar).
- MARKUS, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- MARTINS, Lígia Márcia. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. Em: N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 53 - 74). Campinas: Autores Associados.
- MARTINS, Lígia Márcia. (2007). *A Formação Social da Personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.
- MAZZEU, F. J. C. (1998). *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Cad. CEDES, vol. 19. n° 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. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. Em: E. de R. Tanamachi; M. Proença, & M. L. Rocha (orgs), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MEIRA, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sóciohistórica. Em: M. E. M. Meira & M.A.M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MELLO, S. L. (1978). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2009). *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2007*. Brasília: INEP. Recuperado em 24 de agosto de 2009 de <http://www.inep.gov.br>
- MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. (1992). *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem* (pp. 31-48). Caderno Cedes. Campinas: Cortez; Cedes.
- NAGEL, L. H. (1992). *A crise da sociedade e da educação* (pp. 1-13). Revista Apontamentos, n° 09. Universidade Estadual de Maringá.
- NAGEL, L. H. (2001). *Educação via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária?* Trabalho apresentado no V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, em São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2001. Recuperado em 05 de setembro de 2009 de <http://www.pde.pr.gov.br>
- NUÑEZ, Izauro Beltrán & PACHECO, Otmara González. (1997). *La formación de conceptos científicos – una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EDUFRN.
- PATTO, M. H. S. (Org.) (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PATTO, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- PATTO, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PETRÓVSKI, A. V. (1986). El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. Em: I. I. Iliasov & V. Liaudis. (Orgs.), *Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana: Pueblo e Educación.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. & CAVALLET, V. J. (2003). Docência e ensino superior: Construindo caminhos. (pp.267-278) Em: R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. (2005). *Docência no Ensino Superior*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação)
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (2006). *Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor* (pp. 251-262). 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. Recife: ENDIPE.
- REGER, Roger. (1981). Psicólogo escolar: educador ou clínico? Em: M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T.A..Queiroz.
- SAVIANI, D. (1989). *Escola e Democracia*. 21 ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- SAVIANI, D. (1994). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4 ed. Campinas: Cortez – Autores Associados.
- SAVIANI, D. (1997). *A função docente e a produção do conhecimento*. Em: Educação e Filosofia, Vol. 11, n° 21/22 (pp. 127-140). Jan.-Jun e Jul.-Dez.
- SAVIANI, D. (1999). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2 ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35.ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. Em: N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.21-52). Campinas: Autores Associados.
- SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. (1999). *História da Psicologia Moderna*. 10ª ed. São Paulo: Cultrix.
- SERPA, M. N. F. e SANTOS, A. A. A. (2001). *Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar*. Revista Psicologia Escolar e Educacional. 5 (1) Campinas. Recuperado em 06 de abril de 2008 de <http://www.abrapee.psc.br>
- SHUARE, Marta. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.

- SILVA, JR. J. R. (2005). *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã.
- TANAMACHI, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- TANAMACHI, Elenita de Rício. e MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: 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. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.
- TULESKI, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia Marxista*. 2ª Ed. Maringá: Eduem.
- VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1998a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1998b). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Recuperado em 20 de fevereiro de 2007 de <http://www.marxists.org/>
- VYGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VYGOTSKI, L. S. et all. (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- YAZLLE, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. Em: B.B.B. Cunha; E.G. Yazlle; M.R.R. Salotti & M. Souza. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp.11-38). São Paulo: Arte e Ciência.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a) Idade: _____ anos.

b) Sexo: () feminino () masculino

c) Nível de Escolaridade:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Curso superior:

Curso: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

Ano de Conclusão: _____

Especialização

Curso: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

Ano de Conclusão: _____

Mestrado

Curso: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

Ano de Conclusão: _____

Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

Ano de Conclusão: _____

d) Tempo de atuação na profissão: _____

e) Curso em que atua

f) Disciplinas ministradas

QUESTÕES

1. Fale sobre sua formação para atuar no Ensino Superior.
2. Que conteúdos/conhecimentos/habilidades são importantes para o professor atuar no Ensino Superior?
3. Você teve a disciplina de Psicologia na sua formação? Em caso positivo, que conteúdos foram abordados e que autores foram contemplados na disciplina?
4. Como você compreende o processo ensino-aprendizagem?
5. Do seu ponto de vista, quais são as causas das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem?
6. Como deve ser o trabalho do professor no Ensino Superior?
7. Como deve ser a atuação dos psicólogos no Ensino Superior?
8. Como o Psicólogo, no Ensino Superior, pode contribuir nos cursos de formação de professores?
9. Que temas da Psicologia podem ser contemplados nos cursos de formação para professores do nível superior?

OBSERVAÇÕES:

Entrevistador(a) _____ Data: _____

ANEXO II – TABELAS

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dados de identificação

Tabela 01: Descrição dos sujeitos quanto ao gênero.

GÊNERO	Nº	PERCENTUAL
MASCULINO	09	45
FEMININO	11	55

Tabela 02: Descrição dos sujeitos quanto a idade.

IDADE	Nº	PERCENTUAL
20 a 25 anos	1	5
26 a 30 anos	7	35
31 a 35 anos	4	20
36 a 40 anos	1	5
41 a 45 anos	2	10
46 a 50 anos	2	10
51 a 55 anos	1	5
56 a 60 anos	1	5
61 a 65 anos	0	0
66 a 70 anos	0	0
71 a 75 anos	1	5

Tabela 03: Formação acadêmica em nível de pós-graduação.

ESCOLARIDADE	Nº	PERCENTUAL
Especialização	5	25
Mestrado	14	70
Doutorado	1	5

Tabela 04: Descrição da formação acadêmica a nível de Pós-graduação.

FORMAÇÃO	Nº	PERCENTUAL
Em Educação ou com Licenciatura	8	40
Na área específica de atuação	12	60

Tabela 05: Tempo de atuação na docência de Ensino Superior.

ANOS	N°	PERCENTUAL
01 a 05 anos	11	55
06 a 10 anos	5	25
11 a 15 anos	1	5
16 a 20 anos	1	5
21 a 25 anos	0	0
26 a 30 anos	1	5
Acima de 30 anos	1	5

Dados das respostas às questões apresentadas

Tabela 06: Conteúdos/conhecimentos/habilidades considerados importantes para o professor atuar no Ensino Superior.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Conhecimento específico da área onde as disciplinas são ministradas.	11	20,3
Conhecimentos acerca da relação entre os conteúdos ministrados e a atuação profissional (estabelecimento de relação entre teoria e prática)	8	14,8
Pertinentes a relação professor – aluno	6	11,1
Conhecimentos da didática	5	9,2
Fundamentos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem	4	7,4
Conhecimentos relacionados às ciências humanas	3	5,5
Conhecimentos relacionados à sociologia	2	3,7
Conhecimentos relacionados à Psicologia	2	3,7
Conhecimento específico da disciplina ministrada;	2	3,7
Habilidade em lidar com pessoas	2	3,7
Conhecimento do campo da docência	2	3,7
Conhecimentos relacionados à antropologia	1	1,8
Conhecimento de Políticas Públicas de Educação Superior	1	1,8
Conhecimento da dinâmica da Instituição de Ensino Superior	1	1,8
Habilidade de comunicação	1	1,8
Conhecimento sobre educação	1	1,8
Conhecimento da cultura em geral	1	1,8
Qualificação em nível de pós-graduação	1	1,8

Tabela 07: O trabalho do professor no Ensino Superior.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
A resposta não esclarece o trabalho do professor, ficando mais circunscrita a forma de organizar a aula.	6	28,5
Trabalho de facilitação (em uma visão Piagetiana)	4	19
Trabalho interdisciplinar	2	9,5
Voltado para os objetivos do curso	2	9,5
Voltado a uma realidade específica (regional e/ou institucional)	2	9,5
Trabalho de mediação	1	4,7
Relacionado ao desenvolvimento de noções de ética e moral dos alunos	1	4,7
Pautado na compreensão de que o aluno é um “cliente”	1	4,7
Oferecer condições para que o sujeito se desenvolva em sua totalidade	1	4,7
Baseado na teoria de professor reflexivo	1	4,7

Tabela 08: Compreensão o processo de desenvolvimento e aprendizagem no adulto.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Não deixa claro como ocorre esse processo	11	47,8
Processo construído na relação professor-aluno	4	17,3
A aprendizagem é contínua	2	8,6
Processo aprendizagem vinculada a capacidade de abstração	2	8,6
Processos naturais que ocorrem ao longo da vida	1	4,3
Baseado na teoria das Inteligências Múltiplas	1	4,3
Processo de interação entre os alunos	1	4,3
Relação entre o processo de assimilação de conteúdo e processo de desenvolvimento	1	4,3

Tabela 09: As causas das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Decorrentes de uma precária formação na educação básica	9	20
Desinteresse dos alunos	8	17,7
Relacionadas a questões objetivas decorrente do fato dos alunos estarem trabalhando	6	13,3
Alunos a muito tempo afastados da escola	3	6,6
Desvalorização da importância da educação na formação humana	3	6,6
Formação inadequada do professor	3	6,6
Falta de maturidade do aluno	2	4,4
Falta de comprometimento do professor com o ensino	2	4,4
Baixa remuneração	2	4,4
Relacionadas a questões subjetivas dos alunos (emocional, interpessoal, etc)	1	2,2
Falta de incentivo dos pais	1	2,2
Metodologia inadequada do professor	1	2,2
Relação professor-aluno	1	2,2
Reciprocidade entre professor e aluno envolvendo a responsabilização de ambos	1	2,2
Questões institucionais (ementas rígidas, etc)	1	2,2
Falta de material didático adequado na instituição	1	2,2

Tabela 10: Disciplina de Psicologia na formação.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Sim	17	85
Não	3	15

Tabela 11: Conteúdos de Psicologia abordados na formação.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Psicologia do Desenvolvimento	5	20,8
Psicanálise	3	12,5
Psicologia Geral	2	8,3
Psicologia da Aprendizagem	2	8,3
Psicologia do consumidor	2	8,3
Psicologia aplicada a área da saúde	2	8,3
Behaviorismo	1	4,1
Construtivismo	1	4,1
Psicopatologia	1	4,1
Psicologia em nutrição	1	4,1
Análise transacional	1	4,1
Não lembra de conteúdos trabalhados	1	4,1
Psicologia da comunicação	1	4,1
Psicologia Escolar	1	4,1

Tabela 12: Autores trabalhados na disciplina de Psicologia.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Piaget	4	17,3
Skinner	4	17,3
Não lembra de autores	3	13
Freud	3	13
Vigotski	2	8,6
Lúria	1	4,3
Leontiev	1	4,3
Carl Rogers	1	4,3
Bruner	1	4,3
Bergamini	1	4,3
Watson	1	4,3
Jung	1	4,3

Tabela 13: A atuação do psicólogo no Ensino Superior.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Contribuir para a atuação dos professores com relação as estratégias de ensino.	6	15,7
Trabalhar com os alunos	4	10,5
Trabalhar com os professores	4	10,5
Resolver problemas dos alunos	3	7,8
Contribuir para o entendimento das dificuldades (de aprendizagem) dos alunos	3	7,8
Atuação nos moldes clínicos	3	7,8
Realizar trabalhos motivacionais com o corpo docente	2	5,2
Como docente contribuindo na formação do profissional	2	5,2
Orientação profissional	2	5,2
Tentar melhorar as relações (professor-aluno, professor-funcionários, professor-professor)	2	5,2
Atuação no processo de ensino-aprendizagem	2	5,2
Trabalho atrelado a prática pedagógica	2	5,2
Atuação na área de RH (contratação, treinamento, etc)	1	2,6
Trabalhar com questões relacionadas ao desenvolvimento e a complexidade das relações humanas	1	2,6
Não deixa claro qual deva ser a atuação do psicólogo no Ensino Superior	1	2,6

Tabela 14: Temas da Psicologia para os cursos de formação para professores do nível superior.

RESPOSTAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Processos de ensino e aprendizagem	5	14,2
Estratégias de ensino	5	14,2
Identidade profissional	4	11,4
Motivação	3	8,5
Relações interpessoais	3	8,5
Relacionamento professor-aluno	3	8,5
Comportamento humano	3	8,5
Auto-estima	1	2,8
Psicopatologias	1	2,8
Dificuldades de aprendizagem	1	2,8
Mal-estar docente (angústia, medo, sentimento de derrota, frustração)	1	2,8
Potencialidades do docente (experiências que deram certo, avaliações positivas)	1	2,8
Desenvolvimento cognitivo do adulto	1	2,8
Perfil psicológico	1	2,8
Não cita temas	1	2,8
Teorias da personalidade (Freud, Adler e Jung)	1	2,8