

A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION IN THE FORMATION OF THE SCHOOL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

*Marilda Gonçalves Dias Facci¹
Fabiola Batista Gomes Firdida²*

RESUMO: Historicamente, a formação dos psicólogos tem se pautado por um modelo médico. No caso da Psicologia Escolar e Educacional, a formação não tem dado muito destaque à relação entre Educação e Psicologia, ocupando-se mais de uma compreensão particular do indivíduo e, muitas vezes, desconsiderando os determinantes histórico-sociais que produzem os fatos humanos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a relação entre Psicologia e Educação com base na Teoria Histórico-cultural como elemento necessário à formação e atuação do psicólogo escolar. Vamos tratar sobre a constituição histórica da Psicologia atrelada à Educação e apresentar alguns pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Concluímos o artigo entendendo que a discussão sobre a relação entre Psicologia e Educação é imprescindível para uma boa formação do psicólogo e defendemos a ideia de que a Psicologia Histórico-cultural fornece subsídios capazes de contribuir para uma atuação comprometida com a defesa da socialização dos conhecimentos a todos os indivíduos que passam pelo processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Psicologia-Educação. Psicologia Histórico-cultural. Formação em Psicologia Escolar.

ABSTRACT: The psychologist's formation has been historically foregrounded on the physician model. In the case of School and Educational Psychology, formation has not given sufficient importance to the relationship between Education and Psychology. It has rather been restricted to the individual's comprehension and frequently discarded the historical and social categories that produce human facts. Current paper discusses the relationship between Psychology and Education based on the Historical and Cultural theory as a required basis for the formation and practice of the School Psychologist. The historical constitution of Psychology linked to Education will be reported and the presuppositions of the Historical and Cultural Psychology provided. The discussion on the relationship between Psychology and Education is mandatory for the psychologist's formation. Further, Historical and Cultural Psychology provides ideas for a committed practice with a defense of the socialization of knowledge for all people who experience the schooling process.

KEYWORDS: Psychology-Education relationship. Historical and Cultural Psychology. Formation in School Psychology.

¹ Doutora em Educação Escolar. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

² Mestre em Psicologia. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fabiolabgomes@hotmail.com

Introdução

Historicamente, a formação dos psicólogos tem se voltado mais para a área clínica e pouca ênfase vem sendo dada a intervenções na área escolar. A própria Psicologia se tornou ciência independente a partir de um modelo médico, dentro das escolas de Medicina e por médicos fisiologistas, então conhecida como Psicologia Experimental.

Em pesquisa realizada por Bastos e Gondim (2010), publicada no livro *O trabalho do Psicólogo no Brasil*, pode-se constatar quanto esse modelo ainda está presente na atuação dos profissionais da área escolar. Nesse estudo, a atividade que apresenta maior destaque no trabalho do psicólogo é o atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem (56,9%), em seguida a aplicação de testes psicológicos (55,1%). O interessante é que o local em que se desenvolve a maior parte do atendimento da área escolar é o consultório particular (26,6%), depois as escolas privadas (18%) e, por fim, as instituições públicas (14,2%).

Essa pesquisa é apenas uma dentre outras que focam o trabalho do psicólogo como, por exemplo, a do Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992, 1994), em que fica evidente que a Psicologia Escolar ainda está desenvolvendo sua prática, na maioria das vezes, dentro do modelo tradicional clínico, calcado no diagnóstico e aplicação de testes.

No caso do Paraná, na pesquisa realizada por Lessa e Facci (2010) a respeito da presença dos psicólogos escolares no Paraná e das atividades por eles desenvolvidas, a autora localizou 385 psicólogos, distribuídos em 291 cidades, que atuavam na área de Educação em redes públicas. Ao analisar 95 questionários respondidos pelos profissionais, elas constataram que, embora uma boa parcela de profissionais esteja fazendo uma análise mais ampla das queixas escolares, ainda está presente um modelo clínico de atuação, caracterizado pela aplicação de testes psicológicos e anamnese, com enfoque individualista e naturalizante dos fatos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à formação do psicólogo, Checchia e Souza (2003) afirmam que já nos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatiza-se essa formação clínica, calcada no modelo médico de atendimento individual. Se observarmos o currículo dos diversos cursos de Psicologia no Brasil, isso fica bastante evidente, mesmo quando se discute a intervenção na área escolar. Vale ressaltar que, segundo Cruces (2003), a formação do psicólogo o conduz a direcionar-se para a prática de avaliação e psicodiagnóstico, que terminam por ser as atividades mais pesquisadas e realizadas na escola. Os alunos, de forma geral, acabam tendo pouco conhecimento acerca do processo educativo, o que influenciará sua forma de compreender os problemas que ocorrem no processo de escolarização.

Ainda sobre a formação dos alunos de Psicologia, em pesquisa referente à formação dos psicólogos para atuarem em âmbito educacional, realizada por Guzzo, Costa e Santana (2009), com 46 alunos do quarto e quinto anos da graduação do curso de Psicologia, entre os anos de 2003 e 2008, as autoras concluem o seguinte:

[...] podemos perceber que os alunos chegam ao estágio sem apresentar conhecimentos teóricos necessários para a compreensão do sistema educacional, do contexto educativo e também do papel do psicólogo que atua na área. Eles apontaram falhas na formação e indicam a necessidade de uma melhor preparação teórica que lhes forneça subsídios adequados para a realização de atividades nesse campo de atuação. (GUZZO, COSTA E SANTANA, 2009, p. 46-47).

A partir das pesquisas acima mencionadas, observamos que a formação não tem dado muito destaque à relação entre Educação e Psicologia, acentuando mais uma compreensão particular do indivíduo e, muitas vezes, desconsiderando os determinantes histórico-sociais que produzem os fatos humanos. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a relação entre Psicologia e Educação com base na Teoria Histórico-cultural como elemento necessário à formação e atuação do psicólogo escolar.

Em um primeiro momento, abordaremos a constituição histórica da Psicologia atrelada à educação e, em seguida apresentaremos dados de uma pesquisa sobre a formação do psicólogo escolar no estado do Paraná. Por fim, apresentaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-cultural que podem subsidiar a formação dos psicólogos no sentido de fortalecer a valorização do estudo da relação entre Educação e Psicologia, levando em conta os determinantes histórico-sociais que permeiam essa relação e influenciam a atuação do psicólogo na escola.

1. A constituição histórica da psicologia e sua relação com a educação

Como o nosso trabalho está calcado na teoria da Psicologia Histórico-cultural, explanar sobre a história da Educação e sua relação com a Psicologia é de suma importância, já que aquela teoria mostra os caminhos que a Psicologia foi percorrendo na Educação para se configurar na Psicologia que temos hoje, no século XXI. Para Vigotski (1995, p. 67), recorrer ao passado não é apenas uma referência ao que aconteceu no passado; em suas palavras, “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético³[...]”. Isso quer dizer que, quando resgatamos a história da Psicologia e sua relação com a Educação, estamos querendo desvelar que a construção da ciência psicológica está em constante transformação e avanço e que o que foi feito dela no passado se reflete em nosso presente. Por isso, neste item, vamos discorrer sobre a entrada da Psicologia na Educação, tendo como pano de fundo o entendimento de que todos os fatos são gerados na forma como os homens se relacionam para transformar a natureza no processo histórico.

Ao lermos obras de autores como Massimi (1990, 2004), Massimi e Guedes (2004), Antunes (2004), Pessoti (1988), vemos que a Psicologia no Brasil ganha espaço de atuação principalmente na educação. Isso começou a ocorrer primeiro nos cursos de Medicina, que vêm dando à ciência psicológica um caráter mais clínico; depois nos cursos de Direito, Pedagogia, Letras, Filosofia, dentre outros. Segundo Correia e Campos (2004, p. 143), nas instituições de ensino médio e superior, “observou-se a produção de conhecimento e desenvolvimento de práticas referentes aos fenômenos de caráter psicológico”.

O início da implantação dos cursos superiores deu-se a partir de 1808, quando a família real portuguesa veio para o Brasil, e teve o intuito de preparar a classe nobre para dirigir o país, como afirma Romanelli (1982). Para Pessoti (1988, p. 21), as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, antes escolas médico-cirúrgicas, criadas em 1833, começaram a “formação de um saber psicológico em moldes acadêmicos”. Não obstante, cumpre ressaltar que, no início, a Medicina era apenas uma cadeira, tornando-se curso apenas a partir de 1910, como afirma Antunes (2003).

Nas faculdades de Medicina, segundo Alberti (2004), a Psicologia inicia uma caminhada acadêmica marcada por uma preocupação mais científica em relação aos fenômenos psicológicos, sendo influenciada por pensamentos evolucionistas, materialistas e positivistas. Essa ciência forneceu uma explicação mais racional e científica sobre as transformações corporais e mentais do homem, retirando-as do poderio do sobrenatural. Isso aconteceu pelo fato de que, durante o século XVIII, no Brasil, os ideais iluministas e o método científico invadiram as obras de autores brasileiros que, de acordo com Massimi (1990), influenciaram o conhecimento sobre o homem.

Romanelli (1982) informa que, no Brasil, até meados do século XVIII, a educação esteve muito influenciada por uma visão religiosa devido à ação educacional dos jesuítas, que vieram para o Brasil com o intuito de educar os índios e os filhos de colonos. Como refere Massimi (2004), os jesuítas obtiveram uma formação humanista e renascentista, o que influenciou significativamente a educação do período colonial e, assim as ideias psicológicas desenvolvidas estavam relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento da criança e à sua educação; mas no século XIX as ideias liberais e positivistas invadiram o país, causando reformas na educação.

³ A tradução de trecho do espanhol para a língua portuguesa e para as demais línguas apresentadas neste trabalho é de responsabilidade das autoras.

Essas reformas, segundo Antunes (1998), defendiam o acesso de todos à educação bem como a gratuidade do ensino primário, e conferiam à educação um caráter mais científico. No início do Império a educação primária era apenas para a elite, mas, a partir de 1890, devido à Reforma Benjamim Constant, outras camadas da população passaram a ter acesso à escola. Segundo Correia e Campos (2004), essa Reforma estabelecia, ainda, a obrigatoriedade no ensino do conhecimento psicológico nos currículos das Escolas Normais, transformando a disciplina de Filosofia em Psicologia e Lógica, com o intuito de imprimir um caráter de cientificidade às disciplinas devido à influência da ciência positivista. As disciplinas de Psicologia e Lógica foram depois substituídas por Psicologia e Pedagogia, passando a ser ensinadas nas escolas normais. Assim, as Escolas Normais foram outro ambiente educacional de propagação da Psicologia.

Antunes (2003) afirma que a Psicologia ganhou destaque nas Escolas Normais ligada, inicialmente, às disciplinas de Filosofia e Pedagogia e, depois, já no século XIX, emancipou-se como ciência psicológica, influenciada pela Psicologia Científica da Europa e depois dos Estados Unidos. Antunes (2004) assegura que as Escolas Normais continuavam sendo um campo promissor da Psicologia, mesmo após os anos de 1930, pois permitiram a entrada da disciplina de Psicologia nos cursos de Pedagogia.

Podemos ainda destacar, além das Escolas Normais, outras instituições, citadas por Pessoti (1988) e por Antunes ((2003), onde se evidenciava essa relação entre Educação e Psicologia, como o Pedagogium, fundado em 1890 no Rio de Janeiro, que em 1906 se transformou no Laboratório de Psicologia Experimental idealizado por Binet; e o Instituto de Psicologia de Pernambuco, criado por Ulysses Pernambuco, o qual foi transferido para o Setor de Educação em 1929, passando a ser denominado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), e mais à frente foi anexado ao Serviço de Higiene Mental do Hospital de Alienados de Recife.

No Período da Primeira República (1889-1920), muitas reformas educacionais foram efetuadas, mas pouca mudança na estrutura do ensino pôde ser observada, como denota Romanelli (1982), pois a nova elite cultural que assumiu o poder – oligarquias cafeeiras de São Paulo e Rio de Janeiro – uniu-se às antigas oligarquias rurais, que tinham uma formação educacional humanística e colonial, o que levou a uma estagnação no ensino. Ao falarmos de estagnação, referimo-nos à permanência da velha educação dada à aristocracia, a qual entendia que cabia à escola a função de ensinar conteúdos que viessem a favorecer o exercício dos cargos administrativos e políticos da nova forma de poder. Por isso, em 1920, com a entrada do modelo escolanovista na educação, em contraposição à pedagogia tradicional presente naquela época, a educação buscava tomar um novo rumo.

De acordo com Antunes (1998), o desejo de reduzir o analfabetismo, a ampliação das escolas elementares e a necessidade de resolver os problemas educacionais brasileiros, dentre outros fatores, fizeram com que os profissionais ligados à Escola Nova ganhassem espaço no pensamento pedagógico do país. Havia uma necessidade real de mudança educacional devido às transformações pelas quais estava passando o país e à elevação do processo de industrialização, o que permitiu a fabricação de outros produtos, como o tecido de algodão, a fim de fabricar sacos para a embalagem do café (Mendonça, 1990). Também houve, entre 1872 e 1920, um aumento na produção artesanal, como assevera Frago (1990). Tais mudanças na economia do país permitiram o surgimento de uma nova classe econômica, a burguesia, que passou a ocupar os centros urbanos e preparar as relações capitalistas de produção. Nessa época, segundo Saviani (1992), com a ascensão da burguesia, era necessário construir uma escola democrática, e aquele que não era esclarecido, que não frequentava a escola, era considerado ignorante e identificado como marginalizado. Numa sociedade que buscava converter “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1992, p. 05), não cabia mais uma escola que não possibilitasse a todos o acesso ao conhecimento.

Diante disso, não caberia mais o modelo tradicional de educação – alicerçada nos conteúdos e no professor –, pois emergia um novo homem, uma nova sociedade (burguesa), o que permitiu a entrada do escolanovismo no Brasil na década de 1920 com os trabalhos de John Dewey e com os fundamentos da epistemologia genética de Jean Piaget. Essa escola tinha como meta a equalização social (SAVIANI, 1992).

Nessa época, segundo Nagle (2001), a escola passou a ser compreendida como responsável pela difusão da cultura e do progresso e guiada pelo ideário liberal presente na sociedade, o que conduziu ao “otimismo” e “entusiasmo” pedagógico. De início, a difusão desses ideários significou melhorias quantitativas na educação (maior número de escolas, menos analfabetismo) e, depois, melhorias qualitativas, isto é, a preocupação com a melhoria do ensino, que possibilitou o uso de técnicas pedagógicas advindas da influência da Escola Nova e também de técnicas psicológicas. Essas modificações, segundo Nagle (2001), tinham a função de dar à educação um caráter estritamente científico, racional, rompendo com a educação humanista, muito embasada no plano das ideias, da imaginação, do sentimento, pois se acreditava que “[...] por meio dos estudos psicológicos (que) se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências” (NAGLE, 2001, p. 319).

Saviani (1992), ao contextualizar a elaboração da Pedagogia Nova, afirma que essa tinha como intuito corrigir a marginalidade, entendendo como marginalizado aquele indivíduo que é rejeitado pela sociedade e que precisa ser reinserido nela, sendo a educação o meio para tal reinserção. A descoberta desses marginalizados concentrou as pesquisas em indivíduos que eram considerados como portadores de algum problema neurológico e físico que dificultava o aprendizado, cabendo, então, à educação adaptar esse indivíduo à sociedade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1992, p. 9).

Em 1932, os pioneiros da Escola Nova redigiram e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade da educação para ambos os sexos. Autores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, entendiam que competia ao Estado o dever de assumir a responsabilidade pela educação, provendo os recursos necessários ao seu desenvolvimento e garantindo ao cidadão acesso à educação, como assevera Romanelli (1982).

Segundo Bock (2003), a Psicologia foi interessante para essa época, pois atendia às necessidades desse novo modelo pedagógico (Escola Nova), o qual também estava relacionado com a manutenção das exigências da nova ordem social em ascensão – o capitalismo. A autora segue relatando que as diversas manifestações, que antes eram vistas como indisciplinadas, na Escola Nova ganharam espaço para a sua expressão, pois não eram tomadas como algo negativo, mas como manifestações boas, criativas e espontâneas. A disciplina foi posta de lado, já que “[...] na “bagunça” se via interesse pelo saber, pela construção coletiva, pela troca” (BOCK, 2003, p. 82).

Coube, então, à Psicologia atuar nos meios educacionais com instrumento de medição da inteligência, visando identificar o aluno-problema e tratá-lo. Nesse momento, no processo de produção, a Psicologia, por meio de testes psicológicos, veio atender à necessidade de formar operários capacitados para um país em desenvolvimento. Segundo Patto (1984), em seu livro *Ideologia e Psicologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, os psicólogos poderiam selecionar os funcionários e alunos aptos e não aptos, seja para ocupar um campo de trabalho, seja para aprender.

No período do Presidente Getúlio Vargas, segundo Yaslle (1997), a educação estava direcionada a capacitar seus educandos para um país em industrialização, em crescimento, o que abriu um grande espaço para a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, já que eram necessários indivíduos que apresentassem o perfil desejado pela burguesia industrial. Coube aos psicologistas da época realizar tal trabalho. Para tanto, foram criadas, em 1942, por meio da Lei

Orgânica do Ensino Industrial e dos Decretos-lei 4.073 e 4.244, as escolas técnicas voltadas para as camadas populares, nas quais os jovens eram qualificados rapidamente para trabalhar nas indústrias e no setor do comércio, tendo como destaque as escolas SENAI e SENAC.

Em 1962, a Psicologia conseguiu tornar-se uma profissão legalmente reconhecida e regulamentada no Brasil, por meio da Lei 4.119 (BRASIL, 1962b), sendo garantido, pelo Parecer 403 deste mesmo ano, um currículo mínimo que assegurava à Psicologia configurar-se como curso de nível superior, não ficando somente atrelada a outros cursos que mencionamos (Filosofia, Medicina, Letras). O Parecer 403 (BRASIL, 1962a), elaborado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 19 de dezembro de 1962, definiu o currículo mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo. As disciplinas comuns desse currículo eram: Estatística, Fisiologia, Psicopatologia Geral, Psicologia Experimental, Psicologia Geral e Psicologia da Personalidade. A decisão de oferecer as disciplinas Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria ficaria a critério da instituição, podendo oferecer tais disciplinas dentro das suas possibilidades e necessidades a fim de diversificar a formação do psicólogo.

Não obstante, percebemos que a formação do psicólogo ficava orientada para a perspectiva clínica devido à influência médica já relatada anteriormente. Desde sua regulamentação, o curso de Psicologia tem despertado a atenção dos alunos no que se refere ao atendimento em clínicas. O próprio Decreto 53.464/1964 (BRASIL, 1964), que regulamenta a Lei 4.119/62 (BRASIL, 1962b), enriqueceu o valor da clínica na atuação do psicólogo quando estabeleceu em seu artigo 4º que uma das funções do psicólogo era: “[...] o diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”.

Em que pese a isso, esse modelo clínico de formação e atuação do psicólogo passou a ser questionado no final da década de 1970, início de 1980, principalmente no que se refere ao seu caráter individualista, calcado na ideologia liberal, que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, tanto na escola como na sociedade. Cruces (2003) também reforça essa ideia de que nessa época a prática da Psicologia passou a ser fortemente questionada dentro da escola. Comenta que a ciência psicológica tinha se desenvolvido dentro de uma concepção a-histórica e acrítica em relação ao aluno, tornando-o culpado por seu eventual fracasso escolar.

Antunes (2003) afirma que nessa época as práticas empregadas pela Psicologia Escolar passaram a ser criticadas principalmente no que se refere à utilização indiscriminada de testes, sem a devida avaliação crítica, colocando sobre o educando a responsabilidade por seu fracasso escolar, sem considerar as condições sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que produziam as dificuldades no processo de escolarização. Além disso, as críticas estendiam-se à prática médico-clínica nas intervenções com os alunos, professores e pais, negligenciando as questões pedagógicas e coletivas.

Maluf (2003) refere que, no período de 1964 a 1980, inúmeras indagações eram feitas quanto a uma sociedade que excluía os menos favorecidos, bem como se discutia o papel do psicólogo escolar com relação à sua falta de preparo para enfrentar os desafios e exigências do novo mercado e a visão estigmatizadora que permeava as ações desses profissionais. Diante do exposto, vemos que a preocupação em discutir o problema da relação entre Psicologia, escola e sociedade é algo recente na história da Psicologia Escolar no Brasil. Deu-se mais precisamente na década de 1980, quando, depois da ditadura militar, foi possível expor e deixar mais evidentes alguns questionamentos que criticavam a forma descontextualizada de atuação do psicólogo escolar.

Meira (2003), Yaslle (1997), Antunes (2003), entre outros autores, colocam que o trabalho de Patto (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* é um marco para a Psicologia Escolar no que se refere ao desvelamento do caráter ideológico de teorias da Psicologia Escolar que estavam preocupadas em manter o *status quo* da realidade na qual estava inserida, justificando o fracasso escolar das crianças das classes populares por meio de teorias como, por exemplo, a Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos na década de 1980, e com a

aplicação de testes de inteligência que tinham como foco a medida do QI, e não o entendimento das múltiplas relações que permeiam o ensinar e o aprender de um aluno que se desenvolve em uma sociedade específica, no nosso caso, a sociedade capitalista.

Meira (2003) ressalta que na década de 1980, além dos trabalhos de Patto (1984), havia outros autores que discutiam a Psicologia na concepção crítica, principalmente no tocante ao rompimento com o modelo clínico de atuação, dentre os quais a autora destaca: Kouri (1984), com sua obra *Psicologia Escolar*; Urt (1989), com a dissertação intitulada *A Psicologia na Educação: do real ao possível*; Antunes (1988), com *A Psicologia na Educação: algumas considerações*; Ferreira (1986), com a obra *Psicologia Educacional, análise crítica* e Almeida (1985), com sua dissertação *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*.

Diante disso, segundo Yaslle (1997), a partir da década de 1980, a Psicologia Escolar passou a recorrer a teorias fundamentadas em uma perspectiva histórico-crítica para compreender “[...] os impasses da educação brasileira com relação à sua clientela predominantemente que é aquela procedente das classes populares” (YASLLE, 1997, p. 35). Para Meira (2003, p. 17), uma concepção é 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”. Isso significa uma Psicologia que analisa os fenômenos psíquicos inseridos numa realidade concreta, sem recorrer a uma concepção *a priori*, mas que considera que as constantes transformações da história configuram indivíduos com diferentes necessidades, não apenas materiais, mas também psicológicas, que devem ser compreendidas pela Psicologia.

No decurso dessa história, temos, em 2004, depois de muitas reuniões com instituições de Ensino Superior de formação em Psicologia e profissionais dos diversos campos de atuação do psicólogo, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, estabelecidas pelo Parecer 062 (BRASIL, 2004). Essas diretrizes, para romper com o modelo reducionista e engessado do currículo mínimo, propõem uma formação generalista, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades que permitiriam ao futuro profissional atuar em diferentes áreas, tendo conhecimento de diferentes abordagens, como consta na citação abaixo.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia aqui apresentada contempla uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação. (BRASIL, 2004 p.2)

Essa ampliação na formação do profissional também ganha destaque na prática, pois, segundo as diretrizes, as várias disciplinas devem ser desenvolvidas com ênfase naquilo em que se concentrarão os estágios. Essa ênfase deve ser abrangente para os estágios não parecerem especializações. Não obstante, mesmo diante dessas orientações dirigidas a uma formação generalista, vemos a área clínica em destaque tanto na atuação dos profissionais como em sua formação, como denotam as pesquisas realizadas por Lessa e Facci (2010) e Firbida (2012).

Lessa e Facci (2010), em sua dissertação sobre a atuação do psicólogo no Paraná, entre os 95 dos 395 psicólogos que participaram da pesquisa, identificaram que uma percentagem maior (36 - 42,4%) colocou a área educacional como opção de especialização, mas 21 psicólogos (24,7%) indicaram a área clínica e 22 profissionais (25,9%) indicaram a área educacional com a clínica em cursos de especialização. Outro dado que mostra essa preponderância da clínica, evidenciada por Lessa e Facci (2010), diz respeito a modalidades de atuação dos profissionais – 51 (54,3%) atuam dentro de uma modalidade ao mesmo tempo institucional e clínica.

Em pesquisa sobre a formação do psicólogo para atuar na escola no Estado do Paraná, Firbida e Facci (2012) identificaram que, das dezesseis instituições que participaram da pesquisa, sete davam ênfase à Psicologia Escolar, e dessas, seis instituições colocaram que a procura pelos estágios na área

clínica/saúde ainda é muito pequena e, embora haja alunos que escolhem a área escolar, o número de interessados nem sempre é suficiente para formar turmas com ênfase nessa área.

Por outro lado, como vimos neste item, a atuação em Psicologia começa a sofrer críticas desde a década de 1970, exigindo uma formação que considere o fenômeno psicológico contextualizado, partindo da prática social dos homens. Essa preocupação também é enfatizada nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia em seu artigo 3º, itens “b” e “d”, no que se refere aos compromissos dos cursos de formação de psicólogos, conforme podemos observar na citação a seguir, que destaca a necessidade de

b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais. [...] d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. (BRASIL, 2004).

Entendemos como muito importante as diretrizes mostrarem preocupação com os determinantes sociais que permeiam os fenômenos psicológicos, mas também vemos no documento uma valorização da prática. Parece-nos que, mais do que o conhecimento, são enfatizados os conceitos de competência e habilidade, os quais surgem como quesitos naturais que precisam ser desenvolvidos pela educação. Zorzal (2006) entende que tal propósito visa sustentar a competitividade, que é vislumbrada também como natural. Dessa forma, consegue um lugar no mercado de trabalho aquele que é mais capaz, mais apto, que apresenta as competências e habilidades práticas necessárias à sua inclusão. É nesse contexto que surgem a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação – Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) – e os pareceres sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm como base a Lei 9394/96, os quais orientam as formulações dos currículos das IESs. A base dessas orientações é a flexibilização dos currículos a fim de atender às demandas contemporâneas e à heterogeneidade na formação. Para cumprir com esses quesitos, as DCNs asseguraram, como pontos fundantes para a formulação dos currículos das IESs, a consideração das habilidades e competências elaboradas fora do ambiente e o incentivo à formação de habilidades e competências que serão úteis para o futuro profissional (CNE/ Parecer 776/97). Diante disso, Zorzal (2006, p. 197) afirma

Aos “cidadãos trabalhadores” cabe, agora, descobrirem, em termos idiossincráticos, sem perderem a autoestima e com total autonomia, como serem competentemente perfeitos para se tornarem ilegíveis frente uma eventual oportunidade de “empregabilidade”. Enfim, a aprenderem a aprender como ser em sociedade geridas por mercados para os quais “sociedades” possuem apenas um sentido jurídico e contábil.

Dessa forma, ao abordarmos as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de Psicologia, não estamos alegando que a sua formulação seja um retrocesso para a Psicologia; porém precisamos analisá-las como produto histórico, surgido de uma necessidade real criada pelos próprios homens em sua atividade prática: o trabalho. Essa necessidade precisava ser sanada, no entanto, como se encontra inserida numa sociedade de classes, a forma de fazê-lo seria o atendimento aos ideais capitalistas. Em se tratando do sistema capitalista, Lucena (2008, p.197) afirma que a “[...] ciência e suas invenções são para aumentar a composição do capital [...]”. Dessa forma, o trabalho é visto pelo capital apenas como valor monetário, e não mais como atividade fundante da existência e essência do homem. Dessa forma, vemos as DCNs priorizando uma formação ao mesmo tempo generalista e pontual, quando dá enfoque às ênfases, bem como destacando habilidades e competências que precisam ser trabalhadas e geradas nos acadêmicos para corresponder às exigências capitalistas de mercado: preparar melhor o trabalhador para atuar numa sociedade do não trabalho. O que se percebe é uma educação preocupada em passar um conhecimento utilitário, um retorno à pedagogia do “aprender a aprender” – ideário defendido já por volta de 1920 com a Escola Nova – que enfatiza um saber prático para atender às necessidades do capital.

Esses foram alguns episódios da história da vinculação entre a Psicologia e a Educação selecionados para mostrarmos como tem ocorrido a relação entre uma e a outra. Observamos que, em um processo contraditório, na história da inserção da Psicologia na Educação, ao mesmo tempo, se veem práticas e teorias serem desenvolvidas e apropriadas com vistas à manutenção do capital, calcada em uma visão liberal de homem e sociedade, assim como se nota um movimento de crítica. Nesse movimento de contraposição à lógica do capital, vemos, no Brasil, por exemplo, a apropriação, na Psicologia e na Educação, dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, elaborada inicialmente por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

As produções nessa corrente da Psicologia, segundo Mainardes e Pino (2000), aparecem de forma tímida em 1980, mas é no final dessa década e início da década seguinte que os trabalhos nessa vertente passam a ser mais destacados na pesquisa que os autores fizeram nesse período em artigos, dissertações e teses. Os trabalhos de Vigotski, principalmente na Pedagogia e na Psicologia Escolar, permitiram, no Brasil, uma visão mais crítica da escola, da sociedade, das relações de classe e da atuação do psicólogo escolar. Tal crítica se deve ao fato de as abordagens se fundamentarem no método do materialismo histórico-dialético de Marx, que tem uma visão social e histórica de homem e de crítica à sociedade capitalista.

Segundo Hobsbawn (1998), para compreendermos a nossa própria existência é preciso recorrer a nossa história. Para o autor, o “passado constitui a história”, referindo-se ao passado no sentido do que esse pode nos oferecer de conhecimento a respeito da sociedade contemporânea. Responde afirmando que os historiadores não podem fazer uma previsão do que há de acontecer no futuro, podem apenas fazer um páreo entre o ocorrido no passado e o que acontece no mundo contemporâneo.

Ao evidenciar esse movimento da história da Psicologia Escolar no Brasil, desejamos mostrar como essa ciência foi se tornando campo de atuação na área escolar e qual papel desempenhava a fim de fazermos uma reflexão sobre as formas de atuação e as teorias que embasam essa atuação na atualidade. Para atuar profissionalmente, o psicólogo precisa se apropriar de conteúdos teórico-científicos que forneçam a base para essa atuação, por isso se faz necessário que, durante a graduação, consiga relacionar esses conteúdos com as diferentes realidades em que poderá atuar. Como afirma Guzzo (2008, p.80), “[...] a formação do psicólogo em geral, e também do psicólogo escolar, pressupõe uma relação entre teoria e prática de forma harmoniosa e consequente [...]”.

De posse dessa ideia, compreendemos que o entendimento da história da relação entre Psicologia e Educação nos permite compreender o porquê de a formação estar ocorrendo desta e não daquela forma e também nos faz pensar que possibilidades temos para propor uma formação que contemple a totalidade dos fatos, tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural.

2. A relação entre Psicologia e Educação na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural: questões metodológicas

Neste item, trataremos, inicialmente, da formação do psicólogo escolar no Paraná, tendo como base a pesquisa realizada por Fírbida e Facci (2012). Consideramos importante trazer esses dados, mesmo que brevemente, para apresentar como, efetivamente, a relação entre Psicologia e Educação tem sido efetivada nos cursos de formação de psicólogos.

Essa pesquisa focou o estudo da formação em Psicologia Escolar por meio da análise das ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas de Psicologia voltadas à área da Educação, e também entrevistas com os coordenadores e, em alguns casos, com professores indicados pelos coordenadores para saber como se encontra essa formação. No caso deste artigo, vamos nos deter somente na pesquisa documental.

Após uma análise geral do material recebido, a autora elencou a temática geral referente aos conteúdos gerais e conteúdos específicos dos temas. Os temas gerais que foram contemplados

em mais da metade do número de instituições, no quadro de ementas e programas das disciplinas, foram as seguintes: Psicologia Escolar e Educacional (81,2%), estágio em Psicologia Escolar (81,2%), Educação Especial (68,7%), processo ensino-aprendizagem (68,7%), dificuldades de aprendizagem (68,7%) e processos psicológicos superiores (56,2%). A relação entre psicologia, escola e sociedade foi citada como conteúdo ministrado em seis (37,5%) das dezesseis instituições analisadas.

Na temática de Psicologia Escolar e Educacional, 11 (68,7%) discorriam sobre a relação entre Educação e Psicologia, mas somente três (18,7%) abordavam a história da Educação. A história da Psicologia Escolar (seis instituições – 40%) também é um dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação, assim como a história da Educação Brasileira (três instituições – 20%), mais uma vez mostrando a necessidade de resgatarmos a história para entendermos a configuração de Psicologia que temos atualmente.

A temática da relação entre psicologia, estado e sociedade, que nos interessa neste artigo, foi apresentada em duas universidades, por meio dos conteúdos capitalismo, trabalho e educação. Os demais conteúdos, que foram contemplados, cada um deles em uma instituição, foram: a relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo; problemas sociais no âmbito educacional; emancipação e dominação nos campos político, cognitivo e afetivo; relações de poder e subjetividade e o processo de industrialização na sociedade capitalista e a questão do trabalho. Esses dados evidenciam que, embora seja acanhada a discussão da relação entre psicologia, escola e sociedade, ela não está ausente; e mais do que isso, vemos que a formação do psicólogo para atuar na escola, nessas instituições, busca instrumentalizar os futuros profissionais para desenvolverem uma atuação mais crítica, contextualizada e histórica. O grande desafio é ampliar essa atuação crítica com vista a não apenas causar uma transformação interna no ser humano, mas também a instrumentalizar a comunidade escolar para transformar a sua realidade externa, o seu entorno.

Numa linha de formação que tenha como norte a transformação da consciência daqueles que passam pela escola, entendemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-cultural podem ajudar nessa empreitada. Para tanto, um dos primeiros aspectos a serem discutidos refere-se ao método de análise adotado pelos psicólogos para a intervenção no espaço educativo.

Tomando como referência a base marxista, entendemos, com base na Psicologia Histórico-cultural, que os fenômenos psicológicos estão inseridos em uma realidade social e histórica que a todo o momento está se modificando, portanto não existe realidade psicológica sem realidade externa concreta. Shuare (1990) afirma que o desenvolvimento do psiquismo e dos fenômenos psicológicos apresenta uma base histórica calcada nas relações sociais. A historicidade, segundo a autora, é a categoria fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

Marx e Engels (1986), no texto *Ideologia Alemã*, salientam que a história não é um conceito, não está no mundo das ideias, mas está presente em indivíduos reais que, por meio de sua ação (trabalho), produzem, materializam as suas condições reais de vida. Por isso, Martins (2008), considerando a base marxista, compreende que o materialismo parte do conceito de material, isto é, de que todos os fenômenos existem independentes da consciência, pois já existem na objetividade (materialidade do real).

Afirmam Marx e Engels (1986) que, para fazer história, o homem precisa ter o básico para viver, como comer, vestir, beber, um local para descansar, necessidades a partir das quais serão criadas outras. Tal fato é considerado pelos autores o “primeiro ato de história”, ou seja, é a produção das necessidades que satisfará às necessidades dos homens, o que dará movimento à história. Isso quer dizer que, na concepção materialista da história, a forma de produção da vida vai influenciar a forma de organização social. Além disso, a compreensão da história da humanidade deve estar atrelada à história da indústria e das trocas. Essas resultam da cooperação entre os homens e criam uma força produtiva⁴. Por isso, para Marx, a história é uma totalidade das forças produtivas e “[...] diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens, de suas relações [...]” (MARTINS, 2008, p.42).

⁴ “Instrumentos (objetivos e subjetivos) por meio dos quais os homens produzem bens materiais que lhes são necessários” (MARTINS, 2008, p. 47).

A história, para Marx e Engels (1986), está em constante movimento devido à atividade de trabalho empregada pelo homem que age nessa realidade material para modificá-la, o que também causa modificações nesse homem. O homem que se apresenta na escola – seja ele o professor, o aluno ou os pais – é constituído por meio das relações sociais e deve ser entendido, como destaca Saviani (2004), como um ser concreto, e não abstrato, com o fez a Psicologia tradicional, que separava corpo de mente, afetivo de cognitivo, consciência de comportamento, por exemplo. Esse problema do método foi exposto por Vigotski (1996) em seu livro *Teoria e Método em Psicologia* quando esse estudioso, ao se deparar com uma infinidade de psicologias, que ora adotavam um método idealista, ora um materialista, propõe uma Psicologia Geral que tenha apenas um método unificador, que supere as teorias idealistas e materialistas, as quais, segundo Tuleski (2008), não deveriam partir de casos particulares, mas da relação com o todo. Além disso, essa psicologia, dentro da perspectiva histórica, trataria a relação do homem com a natureza de forma que “[...] abrangesse as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação dessas relações (TULESKI, 2008, p. 93)”.

O homem concreto, para Saviani (2004), segundo a teoria marxista, não é o homem empírico, acessível pela nossa percepção, mas é concreto pelo fato de ser síntese de múltiplas determinações. Não obstante, a apreensão desse homem concreto não é algo apenas da nossa percepção imediata do real, mas, como afirma Martins (2008), passa pela nossa consciência, pelo processo de análise e se torna concreto pensado. Esse concreto pensado irá retornar à realidade empírica e a ela se contrapor para se tornar síntese de múltiplas determinações, ou seja, é a relação dialética entre concreto pensado e realidade empírica que permitirá a construção de uma totalidade concreta de homem, de fenômeno psicológico. Dessa forma, entende-se que esse homem não é refém da realidade externa, mas também a influencia por meio de sua atividade: o trabalho.

Segundo Saviani (2004) e Martins (2007), o trabalho é responsável pelo processo de humanização do homem, por produzir a essência humana. Os autores compreendem que o homem, por meio do trabalho, rompe com a sua condição natural biológica, pois pela sua ação sobre a natureza é capaz de satisfazer as suas necessidades e criar novas, que serão igualmente satisfeitas. Por isso, quando tentamos entender a relação entre Psicologia e Educação, tendo como princípio a historicidade, concordamos que há mudanças nessas ciências e que essas mudanças não são cumulativas, mas qualitativas, isto é, há criações novas e superação das formas anteriores de prática, por isso não estão fadadas ao fracasso.

Nesta linha em que estamos desenvolvendo este artigo, compreendemos que o fenômeno psicológico não é sempre o mesmo, mas está sendo construído historicamente, adotando sentidos e interpretações diferentes. Uma Psicologia Escolar com essa base procura, dentro do método, entender ainda que esse fenômeno é formado a partir da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa desvelar a visão de homem, de educação, das ideologias propagadas, e criar uma prática social (unir teoria e prática) transformadora.

Não obstante, essa história encontra-se inserida em uma sociedade que valoriza o capital, a posse, por isso cria desigualdades de classes. A ideologia liberal, presente na sociedade capitalista, propaga que cada um é responsável pelo seu sucesso e fracasso, naturalizando a desigualdade. Diante disso, não falamos mais de um trabalho como essência, mas como alienante para o homem.

Para Marx (2001), a alienação do trabalhador envolve a não apropriação do produto realizado pelo seu próprio trabalho e, quando o homem não consegue se apropriar do resultado de seu trabalho, ele também está alienado quanto ao processo de produção. Por isso, o autor assegura que “[...] Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho [...]”. (MARX, 2001, p.114). Dessa forma, o trabalho, para Marx, torna-se algo não mais prazeroso e criativo, mas exaustivo, carregado de sofrimento e do sentimento de pertencer sempre ao outro, isto é, de trabalhar para satisfazer a necessidade do outro que tem a possibilidade (capital) de se apropriar do produto.

De acordo com Saviani (2008), na sociedade capitalista aparência e essência estão cindidas, pois a ideologia liberal, ao mesmo tempo em que prega os ideais de liberdade e igualdade, faz dos homens escravos do seu trabalho. Como afirma o autor, os homens são vistos como mercadorias, o que prejudica a essência desse homem, que é a capacidade de realizar o trabalho como uma forma de transformação da sua realidade e de si mesmo. Por isso, Saviani (2008, p.232) afirma que o “[...] trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravidão do trabalhador [...]”.

Essa alienação não ocorre somente nas relações de trabalho. Ela também pode ocorrer na formação e atuação do psicólogo escolar, que, quando se depara com filhos da classe trabalhadora, se apropria da ideologia liberal e começa a buscar culpados para os problemas da escola. Guiados pelo ideário de liberdade, igualdade e fraternidade, muitos psicólogos deixam de considerar a totalidade que permeia o ensinar e o aprender sem fazer uma análise mais ampla da sociedade e da educação. Esse ponto é fundamental na formação do psicólogo para atuar na escola, pois entendemos, como já afirmava Vigotski (2001) na década de 1920, que a escola reflete as relações de classe. Ademais, como afirma Saviani (2008), o psicólogo precisa compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico da sociedade de classes.

A escola, de acordo com Saviani (2003), deve trabalhar em prol da humanização de todos os alunos, levando-os a apropriar-se dos bens culturais produzidos pelas gerações de seres humanos. O autor comenta que deve haver um engajamento “no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2008, p. 26). Entretanto, conforme assevera Facci (2004), “[...] a educação, em uma sociedade organizada em classes sociais, sempre tem o caráter de classe, tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses da classe dominante. A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social [...]”. É nesse sentido que afirmamos ser impossível compreender o indivíduo em seu processo educacional sem considerar a forma como a sociedade está organizada, sem considerar o processo de alienação que permeia as relações no espaço escolar. Nesse sentido, já em 1927, Vigotski (1996, p. 368) afirmava que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. [...]”. Lutar para que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento reflete uma prática da Psicologia que se contrapõe à ideologia dominante.

No caso da Educação, em uma visão emancipatória, compreende-se que o seu papel é socializar o conhecimento humano pelo processo de transmissão e apropriação. Como afirma Saviani (2008), o processo educativo tem por finalidade levar o aluno a se apropriar das objetivações humanas produzidas historicamente. Nessa perspectiva, a educação é uma construção humana, assim é a partir da realidade humana que devemos conhecer como se processa a educação.

No processo educativo, essa construção humana é possível por meio da aprendizagem dos conteúdos curriculares, ou seja, pela apropriação dos conhecimentos elaborados pelas várias ciências. De acordo com Leontiev (2004), para que o homem viva em sociedade, as suas condições biológicas não são suficientes para manter essa relação social, ele precisa se apropriar dos fenômenos e objetos produzidos pelos homens. Essa apropriação é significativa para que ele supere a sua condição biológica de espécie humana e passe a um patamar qualitativamente superior de desenvolvimento, e tal apropriação necessita do envolvimento de um mediador e do próprio indivíduo. Estamos falando de um indivíduo ativo e de um mediador (no caso da escola, o professor) que vai potencializar o acesso desse indivíduo a essas produções humanas, por isso Leontiev (2004, p.288) coloca que “[...] se o animal se contenta com o desenvolvimento da natureza, o homem constrói a sua natureza [...]”.

Por outro lado, tal construção humana somente acontece se os conhecimentos forem transmitidos e adquiridos pelas novas gerações, o que, segundo Leontiev (2004), é dado pelo processo de educação. Primeiro, por uma educação informal, espontânea, do dia a dia, depois, em uma educação formal, sistematizada. O homem, segundo o autor, nasce humanizado, isto é, com a

bagagem biológica necessária para se tornar ser humano, mas o processo de humanização só ocorre quando ele se apropria da cultura, da relação com outros homens. Ele se apropria das elaborações humanas e também produz novas objetivações.

Nessa relação entre apropriação e objetivação, compreendemos que, na vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem, conforme afirma Vigotski (2005), existem relações complexas. Para o autor russo, a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele afirma que existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o próximo, e que o professor tem que atuar naquilo que estava no nível de desenvolvimento próximo. Segundo Vigotski (2005), a aprendizagem necessita de mediadores, que farão a criança e/ou o adulto alcançar patamares maiores de desenvolvimento, como afirma o autor, “[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só. [...]” (VIGOTSKI, 2005, p. 37). Isso quer dizer que a aprendizagem escolar dá condições para os educandos irem além do desenvolvimento que já possuem, além do desenvolvimento maturacional, o que significa que estão desenvolvendo as funções psicológicas superiores quando estão se apropriando dos conhecimentos científicos na escola.

As funções psicológicas superiores, como afirma Vigotski (1995), são voluntárias, são mediadas, pois resultam da relação do indivíduo com a realidade, uma relação que exige o domínio dos estímulos externos, que não são apenas instintivos. A cada apropriação que faz, o homem se torna mais humanizado, individualiza-se, o que significa dizer que toma características próprias, únicas e se desenvolve como indivíduo.

A educação tem este papel humanizador, porque desenvolve essas funções psicológicas superiores e, de acordo com Tuleski (2008, p. 168), “[...] desempenharia importante papel na eliminação de comportamentos ligados à natureza burguesa, como a impulsividade, a agressividade, a competitividade, o egoísmo, substituindo-os pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional”. Para tanto, Facci (2004, p. 232) afirma que a escola deve ser “[...] um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora”.

Dessa maneira, tratar da relação entre Psicologia e Educação envolve nos atermos à relação entre desenvolvimento aprendizagem, pois partimos da concepção de Vigotski (2005) de que um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Isso quer dizer que, para a Psicologia se desenvolver como prática transformadora na educação, essa precisa ser de qualidade, o que não significa apenas salas equipadas, mas um contexto escolar que envolva aluno, professor e sociedade e se preocupe com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas.

O pressuposto de que aprendizagem promove desenvolvimento se constitui em uma ferramenta imprescindível quando o psicólogo trabalha com o intuito de propor ações na escola para que todos tenham condições de desenvolver suas potencialidades. A apropriação cultural é demasiadamente importante para a construção do psiquismo humano, no entanto a socialização dos conhecimentos é realizada de forma desigual e contraditória, pois está inserida em uma sociedade de classes, que privilegia o individual, a propriedade privada, por isso favorece, nessa apropriação, aqueles que têm capital para adquirir esse conhecimento cultural produzido pela humanidade. De acordo com Facci, Tuleski e Barroco (2009, p. 24), isso acontece porque “[...] apenas uma minoria tem acesso ao que há de mais elevado e, mesmo essa, numa sociedade em que o capital é o motor de todas as coisas, também se corrompe no processo de acumulação/exploração, isto é, se desumaniza [...]”.

Diante disso, para Duarte (1993), a formação da individualidade humana não implica uma total desalienação, mas a consciência desse processo de alienação, bem como de humanização. A Psicologia, em uma visão emancipadora, deveria contribuir para a transformação da consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização e daquele que está incumbido de ensinar na escola: o professor. Nesse aspecto, a formação do futuro psicólogo escolar deveria contemplar o entendimento das condições objetivas e subjetivas que permeiam a prática pedagógica, colaborando para a valorização do trabalho do professor, como destaca Facci (2004).

Sintetizando, compreendemos que a Psicologia Histórico-cultural, ao compreender a historicidade que permeia os fatos humanos e ao entender que nem todos têm a oportunidade de acesso ao conhecimento, que a escola reflete a forma como a sociedade está organizada e que no processo ensino-aprendizagem ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pode se constituir em fundamento para analisar a relação dialética entre Educação e Psicologia em uma determinada sociedade. Concordamos, então, com Saviani (2008) quando, ao tratar da educação, comenta que o papel de uma teoria crítica é lutar para que as ações na escola não sejam articuladas com os interesses da classe dominante.

Para transformar essas consciências daqueles que passam pelo processo de escolarização, é necessário buscar uma metodologia e uma lógica que deem conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes. Assim, a utilização da lógica dialética permitirá, de acordo com Oliveira (1996, p.61), “[...] construir no pensamento o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento como o ser da realidade, mas captáveis por meio do abstrato, das categorias saturadas do concreto.” O indivíduo, para compreender essa realidade na forma como se apresenta, tem que perceber todo o movimento da história, a dinâmica da realidade histórico-social e a sua participação na construção dessa sociedade.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi explanado, refletir sobre a relação entre Psicologia e Educação na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural é entender que essa relação se constitui a partir de uma base material, que a forma como os homens foram se organizando historicamente gestou esse tipo de relação. Sociedade, Educação e Psicologia estão relacionadas e, muitas vezes, o psicólogo pode considerar que está fazendo um trabalho transformador, humanizador, quando na verdade, como vimos pela história, legítima as ideias capitalistas.

No que se refere ao processo educativo, Vigoski (2001) afirma que os objetivos da educação sempre estiveram atrelados ao desenvolvimento histórico, às necessidades postas pelos homens. Esses objetivos estão vinculados aos ideais da época, estão vinculados à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a sua história. Conforme assevera Facci (2004), “a educação, em uma sociedade organizada em classes sociais, sempre tem o caráter de classe, tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses da classe dominante. A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social”. É nesse sentido que afirmamos ser impossível compreender o indivíduo em seu processo educacional sem considerar a forma como a sociedade está organizada, sem considerar o processo de alienação que permeia as relações no espaço escolar.

Mesmo em uma sociedade capitalista, é possível trabalhar para tornar o homem menos alienado, mas, como predominam nesta sociedade relações de dominação, não podemos falar em pleno desenvolvimento social dos homens, pois, para Duarte (1994, p. 173), “[...] o capitalismo gera, ao mesmo tempo e no mesmo processo, a máxima alienação, a absoluta pobreza e as condições para o terceiro estágio, que é o dos indivíduos livres e universais”. Quer dizer que ele produz alienação ao mesmo tempo em que incita os homens a buscarem a sua liberdade, em um processo fundado em contradições. Avanços e retrocessos fazem parte da história da relação entre Psicologia e Educação. Como vimos, a partir da década de 1980, os questionamentos e as propostas de reformulação da Psicologia no Brasil buscaram superar sua alienação, dando à sua prática uma conotação mais crítica. Entendemos, conforme Meira (2000), que a crítica não é um fim em si mesma, mas uma retomada das bases teórico-metodológica preocupadas com a mudança efetiva da sociedade e dos indivíduos.

Por isso, neste artigo, propomos que a formação em Psicologia Escolar deva estar fundamentada em três pilares, colocados por Meira (2007), tendo como base a Psicologia Histórico-cultural: “Por uma nova sociedade”, “Por uma educação de qualidade para todos” e “Por uma Psicologia do homem”. Tal reflexão envolve vislumbrar uma sociedade em que as pessoas se apropriem das objetivações produzidas historicamente pelos homens e tenham a possibilidade de criar novas objetivações, uma

sociedade na qual a coletividade seja o mote central. Para que os homens tenham acesso a essas produções, é preciso criar uma educação de qualidade para todos a fim de levar o indivíduo a pensar criticamente sobre a sua realidade e desenvolver funções psicológicas superiores importantes para a transformação tanto de si mesmo como de sua realidade. Como diz Oliveira (1996), não cabe à escola transformar a sociedade, mas incumbe-lhe transformar a consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização, de forma que, por meio do conhecimento científico, possa instrumentalizar os alunos para que eles, na coletividade, busquem formas de superar a realidade posta. Além disso, no que se refere a uma Psicologia do homem, a contribuição da Psicologia Histórico-cultural para a educação consiste, como afirma Vigotski (2001), na obra *Psicologia Pedagógica*, em dar embasamento à Pedagogia acerca do processo de *desenvolvimento* e aprendizagem, compreendendo o homem a partir da historicidade. O psicólogo deve, portanto, empreender ações que contribuam para que se tornem acessíveis ao homem os conteúdos culturais importantes para o desenvolvimento de sua humanidade, bem como proporcionar meios para essa acessibilidade.

Entendemos que repensar a Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma concepção crítica implica adotarmos como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que entende o desenvolvimento humano a partir de uma condição material concreta, em desenvolvimento histórico e em constante movimento. Como afirma Vigotski (1930) em seu texto *A transformação socialista do homem*, o indivíduo

[...] só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Concluimos que cabe à Psicologia, em sua relação com a educação, pensar no aluno, pai, professor ou funcionário como seres sociais, como seres que se constituem na relação com o outro, com a cultura, e necessitam se apropriar dos conhecimentos científicos para se tornarem cada vez mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. História da psicologia no Brasil - origens nacionais. *Mnemosine* 1(0), 149-155. 2004. Disponível em: <<http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/233/239>> Acesso em: 21 janeiro de 2011.

ALMEIDA, A. M. *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*. Dissertação de mestrado, PUCSP, São Paulo, 1985.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia na Educação: algumas considerações. *Cadernos USP*, v. 5, p.97-112, 1988.

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC, 1998.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-critico. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Org.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. EDUC: Cortez, 2004. p.109-152

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.(Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOCK, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias criticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.79-104.

BRASIL. Parecer 403 de agosto de 1962. *Resolução. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia*. Brasília, DF, 1962a.

BRASIL. Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Brasília, DF, 1962b.

BRASIL. Decreto 53.464. *Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962*. Brasília, DF, 1964. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Parecer 062. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 07 jun. 2011.

BRASIL. Lei 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília, DF, 1996

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias criticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.105-137.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988.

_____. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Tomo, 1992.

_____. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CORREIA, M.F.B; CAMPOS, H.R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Org.). *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: Editora da UFRN, 2004. p. 137-185.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa história nossa realidade. . In: ALMEIDA, S. F. C. de. *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. São Paulo: Alínea, 2003. p.17-36.

DUARTE, N. A. *Individualidade Para-Si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo - 2ª edição*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Pressupostos Vigotskianos para a intervenção da psicologia na escola. *MÁTESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul*. 2009,v.10 (1), Jandaia do Sul: FAFIJAN. P.9-30. Disponível em: < www.fafijan.br/publicacoes/mathesis/arquivos/vol10/001.pdf> Acesso em: 24, janeiro, 2012.

FERREIRA, M.G. *Psicologia Educacional: análise critica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FIRBIDA, F.B.G. *Formação do psicólogo para atuar na escola no estado do Paraná*. Maringá, 2012. 269f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, 2012.

FRAGOSO, J. L. O império escravagista e a república dos plantadores: economia brasileira do século XIX: mais que uma *plantation* escravagista-exportadora. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed).Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 155-233.

GOMDIM, S. M. G., BASTOS, A. V. B. & PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.174-199.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil. In: WECHSLER, S. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. SP: Alínea, 2008. p.75-92.

GUZZO, R. S. L., COSTA, A. S.; SANTA'ANNA, I. M.. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea, 2009. p. 35-52.

HOBBSAWN, E. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KHOURI, I.G. *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU, 1984.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed). Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, P. V. *Atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, 2012, 317f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, 2010.

LESSA, P. V., FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, vol.15, n.1, p. 131-141, jan.jun/2011.

LUCENA, C. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 181-202.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade*, 2000, ano XXI, nº 71, julho, p.255-269. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf>>. Acessado em: 04 jan. 2012.

MALUF, M.R. Psicologia Escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Org.). *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.121-138.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado* (Alex Martins, Trad.). In: *Manuscritos Economicos Filosóficos (1843-44)*. São Paulo: Martin Claret, 2001. p.110-122.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã* (Feuerbach). 5ª ed. São Paulo: Ed. Huatec, 1986.

MASSIMI, M. *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M.. A abordagem aristotélica-tomista na Psicologia Brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. MASSIMI, M. (Org.). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004. p. 15-34.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. do C. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. EDUC: Cortez, 2004.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

MENDONÇA, S. R. de. Estado e Sociedade: parte B: A consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, M. Y.(Org.). *História Geral do Brasil*. (9 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. SP: EPU/EDUSP, 2001.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOTI, I. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. Cap.1, p.17-33

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p.21-52.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Psicologia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (p.223-274). São Paulo: Autores Associados. p.223-274.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 3a ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1992.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da. & PROENÇA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.73-104.

TULESKI, S. C. *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a ed.). Maringá: Eduem, 2008.

URT, S. C. *A Psicologia na Educação: do real ao possível*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP., 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p.25-42.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: fev. 2007.

YASLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: CUNHA, B. B. B., YASLLE, E.G., SALOTTI, M.R.R; SOUZA, M. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p.11-38.

ZORZAL, M. F. *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* São Paulo, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em junho de 2013.