

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JACSIANE PIENIAK

Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional: teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá

Maringá  
2019

JACSIANE PIENIAK

Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional: teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Apresentação Barreto

Maringá  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central – UNIPAR, Umuarama, PR, Brasil)**

P614e Pieniak, Jacsiane.

Estágio supervisionado em psicologia escolar e educacional:  
teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de  
Psicologia da Universidade Estadual de Maringá / Jacsiane  
Pieniak. – Maringá : Universidade Estadual de Maringá –  
UEM, 2019.

163 f.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá - UEM.

1. Estágio supervisionado. 2. Psicologia escolar e educacional.  
3. Psicologia histórico-cultural. 4. Pedagogia histórico-crítica. I.  
Universidade Estadual de Maringá – UEM. II. Título.

(21 ed) CDD: 370.15

Bibliotecária Responsável Inês Gemelli CRB 9/966

JACSIANE PIENIAK

Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional: teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI - Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Mari Shima Barroco  
PPI - Universidade Estadual de Maringá

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza  
Universidade de São Paulo

Aprovada em: 12 de fevereiro de 2019.  
Local de defesa: Bloco 118, sala de vídeo.

Aos que não perderam a esperança na transformação social e humana.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora *Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci*, pela generosidade em acolher e no compartilhar os seus conhecimentos.

À minha coorientadora *Profa. Dra. Maria da Apresentação Barreto*, pelo carinho, por aceitar fazer parte dessa pesquisa e pelas contribuições.

À professora *Dra. Sonia Mari Shima Barroco*, por sua disposição em participar da banca e pelas considerações realizadas.

À professora *Dra. Marilene Proença Rebello de Souza*, pela participação na banca e pelas contribuições ao trabalho.

Aos que compõem o *Programa de Pós-Graduação em Psicologia*, pelo comprometimento e dedicação.

Ao nosso grupo de estudos e orientação, especialmente à *Clarice Regina Catelan Ferreira e Marina Beatriz Shima Barroco Esper*.

Aos funcionários da *Unidade de Psicologia Aplicada UPA-UEM*, em especial ao Psicólogo Responsável Técnico da área Escolar *Luiz Donadon Leal*, pela ajuda no “garimpo”.

Ao *Wallison Rodrigo Leites*, pela presteza na correção dessa dissertação.

Aos meus pais *Vitorio Pieniak e Maria Pieniak*, aqui representando toda a minha família, pelo suporte que tornou possível todas as conquistas que já obtive.

Ao meu filho querido *Victor Pieniak Piekarski*, por me acompanhar e me trazer sorte na vida.

Ao meu amor *Paulo Roberto Sousa Junior*, pelo companheirismo e compreensão em todos os momentos.

Aos amigos queridos, às camaradas!

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto”*

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES* pelo apoio financeiro.

*Se o ser humano fosse completamente desprovido da faculdade de sonhar assim, se não pudesse de vez em quando adiantar o presente e contemplar em imaginação o quadro lógico e inteiramente acabado da obra que apenas se esboça em suas mãos, eu decididamente não poderia compreender o que leva o ser humano a empreender e realizar vastos e fatigantes trabalhos na arte, na ciência e na vida prática. (Vladmir Lenin, Que fazer?).*

Pieniak, J. (2019). *Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional: teoria e prática em trabalhos desenvolvidos na Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RESUMO

O campo profissional é experienciado na formação do Psicólogo Escolar e Educacional por meio do Estágio Supervisionado, no qual são desenvolvidas ações que visam à preparação para o exercício profissional mediante a unidade entre teoria e prática. Essa etapa do processo formativo, com a colaboração do Professor Orientador de Estágio, pode, ou não, permitir ao aluno a percepção da complexidade do fenômeno escolar e a superação de uma visão individualista e adaptacionista da Psicologia. Esta dissertação tem como objeto de estudo o Estágios em Psicologia, na área Escolar e Educacional. E, como objetivo geral, a investigação de quais as concepções teóricas e quais atividades foram desenvolvidas no Estágio em Psicologia, na área Escolar, da Unidade de Psicologia Aplicada – UPA, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, a coleta de dados dos documentos foi realizada no decorrer dos anos de 2017 e 2018. Metodologicamente, foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica abrangendo fontes referentes ao Marxismo, à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, pesquisas referentes ao estágio e à Psicologia Escolar e Educacional. Além de análise documental em relatórios de estágio, em Psicologia, no campo Escolar da UPA – UEM. No total foram analisados 106 relatórios. Como resultados, observamos que a teoria e a prática representadas nos relatórios de estágio refletiram as contradições da sociedade capitalista, a alienação e humanização, apresentando simultaneamente uma perspectiva tradicional e crítica de Psicologia no campo Escolar, o que se reflete nos relatórios analisados. Mas uma concepção crítica de educação, de visão de homem e de psicologia vai se desenvolvendo e passam a predominar no último ano analisado. A título de conclusão, defendemos uma formação, por meio dos estágios, que levem em conta a relação dialética entre teoria e prática e que instrumentalize os futuros psicólogos para que desenvolvam práticas com vista à humanização de todos os envolvidos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

Pieniak, J. (2019). *Supervised Internship in Educational and School Psychology: practice and theory of works developed in the Unit of Applied Psychology of the State University of Maringá* (Master's Dissertation in Psychology). State University of Maringá, Maringá-PR.

### **ABSTRACT**

The professional field is experienced in the educational background of the School and Educational Psychologist through the Supervised Internship, in which actions that aim the preparation for the professional exercise through the contact between theory and practice are developed. This stage of the educational process, with the collaboration of the Internship Advisor, may or may not allow the student to perceive the complexity of the school phenomenon and the overcoming of an individualistic and adaptationist view of Psychology. This paper has as its object of study the internships in the School and Education area of Psychology. And as its main objective investigate the theoretical conceptions and the activities developed in the Psychology's Internship in the School area of the Unit of Applied Psychology - UPA, at State University of Maringá – UEM, the collection of data of the documents was carried out during the years of 2017 and 2018. Methodologically, it was developed through bibliographical research encompassing sources regarding Marxism, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, researches concerning the internship and the School and Educational Psychology. Furthermore, documentary analysis in reports of the internship, in Psychology, in the School field of UPA – UEM was used. A total of 106 reports were analyzed. As a result, we observe that the theory and practice represented in the internship reports reflected the contradictions of capitalist society, alienation, and humanization while presenting a traditional and critical perspective of Psychology in the School field. But a critical conception of education, of man's and psychology's vision, has been developing over the years and has come to dominate in the last analyzed year. In conclusion, we advocate training, through the internship, that takes into account the dialectical relationship between theory and practice and that equips future psychologists to develop practices that aim at the humanization of all those involved in the educational process.

**Keywords:** Supervised Internship; School and Educational Psychology; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Produções encontradas com os descritores “Psicologia Escolar” e “Estágio”..	36
Tabela 2. Quantidade de relatórios coletados do acervo da UPA .....	101
Tabela 3. Ano 1984: Público e atividades desenvolvidas.....	105
Tabela 4. Ano 1984: Temas trabalhados nas atividades.....	105
Tabela 5. Ano 1989: Público e atividades desenvolvidas.....	109
Tabela 6. Ano 1989: Temas trabalhados nas atividades.....	110
Tabela 7. Ano 1994: Público e atividades desenvolvidas.....	114
Tabela 8. Ano 1994: Temas trabalhados nas atividades.....	115
Tabela 9. Ano 1999: Público e atividades desenvolvidas.....	121
Tabela 10. Ano 1999: Temas trabalhados nas atividades.....	122
Tabela 11. Ano 2003: Público e atividades desenvolvidas.....	127
Tabela 12. Ano 2003: Temas trabalhados nas atividades.....	127
Tabela 13. Ano 2009: Público e atividades desenvolvidas.....	131
Tabela 14. Ano 2009: Temas trabalhados nas atividades.....	131
Tabela 15. Ano 2014: Público e atividades desenvolvidas.....	135
Tabela 16. Ano 2014: Temas trabalhados nas atividades.....	135
Tabela 17. Público e atividades desenvolvidas de maneira geral .....	138
Tabela 18. Temas trabalhados nas atividades de maneira geral.....	140

## LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ALAPSO	Associação Latino-Americana de Psicologia Social
APA	<i>American Psychological Association</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CES	Conselho Estadual de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CREPOP	Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FPE	Função Psicológica Elementar
FPS	Função Psicológica Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LDBEN / LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
ULAPASI	União Latino-Americana de Entidades de Psicologia
USP	Universidade de São Paulo
UPA	Unidade de Psicologia Aplicada
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>SEÇÃO I – ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA, A ESCOLA E O SURGIMENTO DOS SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA NO BRASIL</b> .....	14
1.1 A TERMINOLOGIA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL .....	15
1.2 A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM POUCO DA HISTÓRIA ..	18
1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PERIÓDICOS NACIONAIS.....	34
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	50
<b>SEÇÃO II - FORMAÇÃO DO HOMEM E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO</b> .....	53
2.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	61
2.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS .....	65
2.4 APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS PESQUISAS, RELACIONADAS À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, QUE SE FUNDAMENTAM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	80
2.5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS .....	89
2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	95
<b>SEÇÃO III- O QUE APRESENTAM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA NA ÁREA ESCOLAR DA UPA-UEM</b> .....	98
3.1 O MÉTODO DE ANÁLISE .....	98
3.2 TRAJETO DA PESQUISA .....	100
3.3 SOBRE A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA UEM, A UNIDADE DE PSICOLOGIA APLICADA E OS ESTÁGIOS .....	102
3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	104
<b>3.4.1 Ano de 1984</b> .....	105
<b>3.4.2 Ano de 1989</b> .....	109
<b>3.4.3 Ano de 1994</b> .....	114
<b>3.4.4 Ano de 1999</b> .....	121

<b>3.4.5 Ano de 2003</b> .....	127
<b>3.4.6 Ano de 2009</b> .....	131
<b>3.4.7 Ano de 2014</b> .....	134
<b>3.5 ANÁLISE OS DADOS DA PESQUISA</b> .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	156
<b>APENDICE 1 – LISTA DE RELATÓRIOS</b> .....	165

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo geral investigar quais as concepções teóricas de Psicologia Escolar e Educacional e quais as atividades foram desenvolvidas no estágio em Psicologia, na área Escolar, da Unidade de Psicologia Aplicada – UPA, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. A coleta de dados dos documentos foi realizada no decorrer do ano de 2018, por meio de análise dos relatórios finais de estágio, que se configuram como a formas de registros acadêmicos das práticas realizadas e documentos permanentes de consultas, elaborados ao término do estágio curricular, como requisito para aprovação.

Historicamente, concepções teóricas em Psicologia Escolar e Educacional têm sido permeadas, em algumas situações, por uma visão tradicional e em outras por uma visão crítica. A primeira, uma visão hegemônica, de acordo com Lessa (2010), historicamente foi influenciada pelos pressupostos da Psicometria e da Medicina, expressando as dicotomias entre sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, mente-corpo, objetividade- subjetividade. Assim, se fundamenta no trabalho clínico dentro da escola, com a produção de diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem, individualizando a culpa do não aprender no aluno. Constituída pela lógica formal, a concepção tradicional de Psicologia compreende a atuação do psicólogo na escola focalizada no indivíduo para explicação dos fatos/fenômenos que deveriam ser alvos dos seus estudos e intervenções, não se analisando de modo mais atento as imbricações dos mesmos com o contexto imediato e sócio-histórico mais amplo. Além disso, é uma concepção compromissada com o conservadorismo e reprodutivismo social, mesmo que tenha se apresentado em alguns momentos como proposta progressista (Lessa, 2010).

Entretanto, partindo de uma contraposição a esse modelo, a partir da década de 1970, se delineou o caminho de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica. De acordo com Lessa (2010), liderado por Maria Helena Souza Patto, foi um movimento de reestruturação das ideias que até então estavam muito ligadas a uma Psicologia nos moldes tradicionais. Configurou-se em uma visão mais ampla do processo de escolarização, a qual teve no posicionamento de Patto a referência para muitos profissionais de um novo modo de atuação, ressaltando o compromisso da Psicologia em se contrapor aos interesses das classes dominantes e a buscar o desenvolvimento de novos pressupostos para área.

Conforma assinala Souza (2014) a partir da obra de Patto (1984) “*Psicologia e Ideologia*”, se instala a necessidade de analisar dialeticamente as esferas individual e social,

analisando o processo de escolarização tomando como referência as relações de classe, que influenciam o acesso dos homens aos bens culturais. Souza (2014, p. 20) afirma o seguinte:

A partir dos anos 1990, pesquisar a escola, em Psicologia Escolar, em uma perspectiva histórico-crítica de compreensão do fenômeno educativo significava compreender as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem por meio das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção.

O conceito de crítica vai se ampliando, sem haver, necessariamente, uma dicotomização entre Psicologia Tradicional e Psicologia Crítica, visto que, alguns autores e profissionais se posicionam levando em conta essas diferentes concepções ou mesmo demonstrando que estão em processo de transição entre uma e outra perspectiva, como ficou evidente na pesquisa realizada sobre a atuação do psicólogo escolar no Brasil (Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Esse movimento de crítica é impulsionado em 1990, tomando como referência autores marxistas, entre eles os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural e também da Pedagogia Histórico-Crítica. Ressaltamos que o conceito de crítica, pode assumir diversos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas, como afirmou Meira (2003). Essa autora partindo de um referencial marxista, analisa que um pensamento que intenciona ser crítico deve ter entre seus elementos principais um método reflexivo que capte o movimento das contradições, das múltiplas determinações, dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos historicamente constituídos, passíveis de transformação pela ação humana. Deve evidenciar o caráter ideológico da ciência, além de denunciar a separação do homem e sua humanidade provocada pelas condições colocadas pelo capitalismo, mas também oferecer a possibilidade de ser utilizada como instrumento de transformação da realidade (Meira, 2003).

Assim, tendo o entendimento da existência de diversas concepções de Psicologia Escolar e Educacional, como a tradicional e a crítica, realizamos a análise dos relatórios da UPA-UEM. Dada a grande quantidade de material disponível, e a limitação do tempo que

dispomos para realização da pesquisa, optamos por analisar os relatórios, da área Escolar, mas por amostragem estratificada, de um ano para cada cinco anos. Elegemos o ano de 1984 para começar a pesquisa, pois, foi o ano em que ocorreu a conclusão de curso da primeira turma de graduação em Psicologia da UEM, sendo que o estágio era desenvolvido somente no quinto ano. Sequencialmente foram então analisados os relatórios dos anos: 1989, 1994, 1999, 2003, 2009, e 2014. Dada a pequena quantidade de relatórios encontrados referente ao ano de 2004, foi necessário substituir os relatórios pelos do ano de 2003.

A realização dessa pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica em produções teóricas que abrangeram fontes referentes ao Marxismo, à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, assim como em artigos que tratam sobre a temática de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, e também, análise documental nos Relatórios de Estágio Supervisionado de Psicologia da área Escolar e Educacional da Unidade de Psicologia Aplicada - UPA, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Apresentação Barreto (UFRN). Está vinculada à área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade, na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

A definição do nosso objeto de estudo se deu ao ingressarmos no citado Programa de Pós-Graduação, onde tivemos a oportunidade de entrar em contato com as características dessa instituição, tanto relativas ao Programa, quanto relativas à Graduação em Psicologia. A UEM oferta esse curso de Graduação desde 1979, e o Serviço-Escola do seu Departamento de Psicologia, a Unidade de Psicologia Aplicada – UPA, foi criado em 1984, para oportunizar a prática do Estágio, de acordo com a Lei Federal no. 4119, de 27/08/62 do MEC e, em atendimento às normas do Conselho Regional de Psicologia.

A UPA presta serviço à população por meio da prática profissional desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia, em três áreas: na saúde, do trabalho e na escolar. Dessa forma, provenientes da prática em estágio supervisionado, a UPA possui um grande acervo de Relatórios de Estágio que pouco foram explorados em pesquisa. E isso, tornou-se um motivo de inquietação, pois com tantos anos de história, houve muitas práticas executadas relativas à área Escolar, que é a área de nosso interesse. Assim, julgamos importante conhecer quais atividades foram desenvolvidas e quais as concepções de Psicologia Escolar e Educacional se expressam nos estágios da UPA por meio dos relatórios..

Com base nisso, indagamos: será que a fundamentação teórica e a prática desenvolvida seguiram uma lógica norteada pelo ideário neoliberal de ajustamento e enquadramento dos homens às normas sociais estabelecidas, ou se construiu uma leitura crítica da Educação e da Psicologia? (Facci, 1998). Uma leitura crítica em Psicologia Escolar e Educacional é aquela que leva em conta as multideterminações que envolvem o processo ensino-aprendizagem e a própria atuação do psicólogo na educação. Nesse aspecto, essa Psicologia tem a finalidade de “[...] possibilitar o desenvolvimento de trabalho com finalidades de transformar a situação vigente [...]” (Facci, 1998, p. 34), que se caracteriza por relações de dominação entre grupos e classes sociais.

O nosso interesse nessa área se dá pelo fato de que a nossa formação em nível de graduação é em Psicologia e, também, em Pedagogia. Por isso, nos propusemos a realizar essa pesquisa que tem como grande tema a Psicologia Escolar e Educacional – área que compreendemos da mesma forma que Meira (2000a), como um campo de atuação profissional da Psicologia no campo educacional. E, é a partir “[...] do trabalho que se desenvolve no interior da escola que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar” (Meira, 2000a, p. 36). Essa pesquisadora enfatiza ainda que, para que o profissional possa adentrar no campo educacional de maneira crítica, ele deve se apropriar das elaborações teóricas da Psicologia, da Pedagogia, da Filosofia e Filosofia da Educação, para adotar um compromisso teórico e prático com os assuntos da escola.

Como justificativa social, consideramos que o desenvolvimento da pesquisa, aqui relatada, pode ser uma possibilidade de evidenciação dos trabalhos desenvolvidos na UPA, visto que este serviço possui uma história que merece ser socializada. Poderá ainda, a presente pesquisa ser proveitosa para os profissionais do Departamento de Psicologia da UEM, e de outras instituições, ao acompanharem a evolução dos Estágios na área Escolar ao longo dos anos, o que pode servir como subsídio para o desenvolvimento de práticas futuras. Pois, como afirmou Meira (2000a, p. 36), “[...] é fundamental a articulação permanente entre prática e reflexão teórica, seja no processo de construção de novas elaborações, seja na busca de elementos teóricos importantes já desenvolvidos”.

Além disso, a área escolar na graduação e pós-graduação em Psicologia da UEM parece ter destaque, visto que, nessa instituição há profissionais/docentes que têm ganhado notoriedade no cenário nacional, o que se reflete no processo formativo como um todo. Sendo assim, como afirmamos anteriormente, desejamos investigar quais as concepções teóricas, e

quais as atividades foram desenvolvidas no Estágio em Psicologia, na área Escolar, da Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá.

Na Seção I, delineamos o processo histórico da Psicologia e suas relações com a Educação no Brasil, trazendo aspectos concernentes aos Serviços-Escola de Psicologia. Fizemos levantamento de produções científicas, em Psicologia Escolar e Educacional e sua relação com o Estágio Supervisionado.

Na Seção II, apresentamos os fundamentos teóricos dessa pesquisa e elencamos elementos da teoria marxista, quais sejam, a concepção de trabalho, e a relação teoria e prática, para pensar sobre nosso objeto de estudo. Nos fundamentamos em uma visão marxista de homem, coerentemente nos pautamos também em uma teoria marxista de Psicologia. Dessa forma, apresentamos o nosso posicionamento teórico, que ampara nossa prática, trazendo algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Abordamos o processo de aprendizagem-desenvolvimento e a importância da formação de conceitos científicos, conceituações importantes para o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional. Também, apresentamos algumas pesquisas referentes à atuação do Psicólogo Escolar e Educacional com base na Psicologia Histórico-Cultural. E, pelo fato de o objeto da Psicologia Escolar e Educacional ser o encontro do sujeito humano com a educação, conforme menciona Meira (2000a), e por estarmos comprometidos com uma tendência pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, também discorreremos sobre ela nessa Seção.

Na Seção III destacamos o percurso da pesquisa, desde a coleta de dados até a análise dos relatórios. Salientamos também o método adotado: buscamos nos pautar na perspectiva marxista. Ressaltamos que o conhecimento nunca é o fim em si, mas tem consequências sociais. Dentro dessa concepção ganha destaque a necessidade de buscar a compreensão do fenômeno para além da aparência, buscando abranger o máximo de determinações possíveis. Apresentamos também a metodologia dessa pesquisa, pautada em pesquisa bibliográfica, e análise documental dos relatórios, bem como exibimos os resultados obtidos, que expõem, com relação às práticas e temas abordados nos Estágios, a perspectiva teórica, visão de homem, relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, concepção de educação e função da escola, um movimento entre os polos do método tradicional de operar a Psicologia na escola e a Psicologia Escolar e Educacional Crítica.

Nossa expectativa é a de que esta pesquisa auxilie pesquisadores, profissionais e estudantes na área de Psicologia Escolar e Educacional, dando destaque à realização dos Estágios.

## **SEÇÃO I – ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA, A ESCOLA E O SURGIMENTO DOS SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA NO BRASIL.**

*“[...] A luz da história ilumina o presente, e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi. [...]” (Vygotski<sup>1</sup>, 1995).*

A finalidade da nossa pesquisa foi a de compreender quais as concepções teóricas, e quais atividades foram desenvolvidas no Estágio em Psicologia, na área Escolar, da UPA-UEM, por meio de análise de relatórios de Estágio Supervisionado.

Tendo em vista o que afirmou Facci (2012), que a história da Psicologia foi composta por condições concretas determinadas e a elaboração desses relatórios faz parte de uma conjuntura histórica, julgamos necessário entender também como se desenvolveu a Psicologia e suas relações com a educação no Brasil, com destaque para os Serviços-Escola em Psicologia nesse processo histórico.

Com base nisso, discutiremos sobre a terminologia “Psicologia Escolar e Educacional” enfatizando a necessidade de relacionar dialeticamente teoria e prática nesse termo. Além disso, apresentaremos alguns aspectos referentes à história da inserção da Psicologia na educação no Brasil. Destacaremos, nesse sentido, as origens dessa ciência, pautada no viés médico e psicométrico; sua subordinação ao capital; e o desenvolvimento do processo de crítica a esse viés originário, relevando, dessa maneira, que a Psicologia e suas relações com a escola carregam em si todas as contradições desses dois momentos.

É importante ressaltar que a prática em Psicologia foi representada num primeiro momento pelos laboratórios experimentais, mas, após a regulamentação da profissão, os Estágios, e os Serviços-Escolas se inserem nesse processo histórico de desenvolvimento da ciência e profissão da Psicologia Escolar e Educacional.

Também, apresentamos artigos científicos de periódicos nacionais que trataram da relação entre a Psicologia no campo Escolar e o Estágio, que destacaram entre outras coisas, que os encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem ao Serviço-Escola, para serem avaliadas, podem justificar a exclusão escolar. Ademais, os relatos de experiência presentes nesses periódicos articularam a arte, o envolvimento de professores, a importância do professor orientador no processo de estágio, entre outras temáticas.

---

<sup>1</sup> Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

## 1.1 A TERMINOLOGIA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Na tese “Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”, Barbosa (2011) constatou que era necessário tratar da terminologia utilizada para nomear o campo da Psicologia que atua na área da Educação, pois, não se trata apenas de uma discussão em torno de nomenclatura. Ao fazer um resgate histórico, a autora encontrou diferentes formas de nomear a Psicologia e sua relação com a Educação, tais como:

[...] Psicologia *na* Educação, Psicologia *da* Educação, Psicologia aplicada *à* Educação, Psicologia do Escolar. [...] Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia. [...] Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia e Psicologia Especial. Também os termos Higiene Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional (Barbosa, 2011, p. 293-294, grifos da autora).

O que justifica algumas dessas terminologias adotadas e que muitas vezes destaca o caráter biologicista e clínico-médico, de acordo com Barbosa (2011), é o fato de que até a Psicologia se consolidar como ciência e profissão no Brasil, com a Lei n.º 4.119 de 1962 que estruturou os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo, as produções eram desenvolvidas dentro de outros campos do saber, como a Educação, Biologia, Medicina, entre outros. Assim, o importante a se salientar é que os termos utilizados para nomear a Psicologia e sua relação com a educação foram se modificando ao longo do tempo, e refletem os “[...] *(a) objetos de interesse, (b) finalidades e (c) métodos de investigação e/ou intervenção, que estão relacionados à visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola* e também quanto ao *foco de olhar* a interface Psicologia e Educação. [...]” (Barbosa, 2011, p. 294, grifos da autora).

Em outros países, o campo Escolar e Educacional se estabeleceu como uma derivação da Psicologia. Já aqui no Brasil, se desenvolveu conjuntamente com a Psicologia como um todo. Mas nem por isso o Brasil deixou de receber influências do exterior, por exemplo, com relação à nomenclatura, à qual a influência estadunidense foi preponderante através da APA -

*American Psychological Association*, com a sua divisão entre a teoria, correspondendo à Psicologia Educacional, e a prática, relativa à Psicologia Escolar (Barbosa, 2011).

Também Antunes (2008, p. 469) apresenta as duas dimensões da Psicologia atuando no campo da Educação, isto é, “[...] a Psicologia educacional como um dos fundamentos científicos da Educação e da prática pedagógica e a Psicologia Escolar como modalidade de atuação profissional que tem no processo de escolarização seu campo de ação [...]”. Entretanto, Barbosa (2011) verificou que o Brasil historicamente reuniu o aspecto teórico e prático, utilizando assim as diferentes terminologias já citadas, e, sobretudo, englobou os dois aspectos no termo “Psicologia Educacional” a partir da disciplina ministrada nos cursos Normais<sup>2</sup>, que possuíam esse mesmo nome.

Em resumo, nestes anos iniciais, a Psicologia Educacional teve diversas nomeações e coincidia também com o que atualmente é denominado de Psicologia Escolar, pois tinha como objetivo uma dupla função nos cursos Normais: em primeiro lugar, fornecer elementos teóricos para explicação dos fenômenos educacionais e, em segundo, ser um campo de aplicabilidade para os então estudantes destes cursos (em sua maioria professores), fundamentalmente contribuindo para a utilização e a produção de testes e medidas psicológicas entendidas como necessárias à melhoria educacional. [...] (Barbosa, 2011, p. 298).

A partir de 1962, com a aprovação da lei que regulamentou a profissão do psicólogo, entre as décadas de 1970 e 1980, Barbosa (2011) destaca que os termos em voga eram “Psicologia *do* Escolar”, e também “Psicologia Escolar”. A partir do processo de crítica ao foco no aluno sobre os processos educacionais, “Psicologia Escolar” passa a ocupar lugar preponderante, e da mesma maneira que o termo utilizado na fase normalista, esse também, engloba tanto o âmbito teórico quanto prático.

Patto, que liderou o processo de crítica à Psicologia Escolar na década de 1980, acompanhada de outros pesquisadores, adota o termo “Psicologia Escolar Crítica”, a partir do qual a compreensão da produção do fracasso escolar não está no aluno, mas é percebido como

---

<sup>2</sup> “[...] um primeiro registro importante em termos historiográficos da Psicologia Educacional e Escolar foi estruturado por Pfromm Netto em seu artigo ‘As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar’ (1996). Nesse trabalho, o autor defende que a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil pode ser dividida em três momentos: o primeiro momento (1830-1940) é relacionado às Escolas Normais, chamado por este de ‘fase normalista’, a segunda fase (1940-1962) é descrita como ‘fase universitária’ devido ao ensino de Psicologia nas universidades, e a terceira (a partir de 1962) é marcada pela criação da ABRAPEE e realização dos congressos científicos na área” (Barbosa, 2011, p. 177).

um fenômeno que envolve diversos fatores. A autora faz crítica a uma Psicologia tradicional, centrada no uso da psicometria, que culpabilizava os sujeitos pelas suas condições de vida, servindo para manter a ideologia liberal, fruto da revolução francesa, que tinha como lema “igualdade, liberdade e fraternidade”. Suas publicações eram críticas em relação à “Psicologia do Escolar”, e ressaltavam o caráter mantenedor que a Psicologia ocupa na sociedade capitalista e sua lógica excludente, principalmente com relação às crianças pobres (Barbosa, 2011).

Para Souza (2000), o discurso crítico sobre a escola precisa vir acompanhado de análises que desloquem o eixo de análise do indivíduo para os fatores intraescolares e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que constituem o cotidiano escolar, com vistas à transformação. Assim, a compreensão do aluno e das problemáticas presentes na escola devem se pautar no entendimento do homem em sua totalidade, em suas multideterminações. Nesta perspectiva, o Psicólogo Escolar atuando de maneira crítica,

[...] é, então, entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida (Barbosa, 2011, p. 301).

Também Meira (2003) contribuiu com a discussão sobre essa perspectiva. A Psicologia Escolar acompanhada da expressão “Crítica”, de acordo com essa autora é considerada por muitos profissionais como uma terminologia “moderna”, e é muito utilizada. No entanto, juntamente com a adoção desse termo, deve vir o compromisso com a transformação da sociedade, respaldada em consistência teórica e filosófica para efetivá-la, pois,

[...] mesmo que haja uma identificação com esse novo pensamento, ainda encontram-se trabalhos de Psicologia Educacional e Escolar que expressam a influência do modelo clínico de atendimento, cujo foco ainda é individualizante, sobre a ‘criança que não aprende’. Apesar de encontrarmos muitos relatos teóricos e práticos de cunho crítico, por outro lado, ainda se faz presente o pensamento tradicional [...] (Barbosa, 2012, p. 171).

Com base nos esclarecimentos das autoras, e a exemplo de Barbosa (2011, 2012), que adota a terminologia Psicologia Educacional e Escolar, com a intencionalidade de considerar a história desse campo, que é vasto e multifacetado, também não queremos dicotomizar, mas “dialetizar” a Psicologia e sua relação com a educação. Dessa forma, optamos por considerar também a nomenclatura utilizada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Assim apreciamos tanto o aspecto teórico quanto o prático no desenvolvimento dessa pesquisa e utilizamos a nomenclatura Psicologia Escolar e Educacional.

## 1.2 A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM POUCO DA HISTÓRIA

Ao pesquisar os fundamentos teóricos presentes na prática dos Psicólogos Escolares na Secretaria de Educação de Maringá, Facci (1998), apresentou alguns dados históricos referentes à Psicologia Escolar no Brasil. Iniciou analisando que a constituição da Psicologia, em sua consolidação como ciência independente, foi antecedida pela obra “Origem das Espécies”<sup>3</sup>, de Charles R. Darwin (1809-1882), em 1859. E, pela eugenia<sup>4</sup>, de Francis Galton<sup>5</sup> (1822-1911), fundada em 1869. A revolução das ideias evolutivas e de seleção natural de Darwin, a análise genética, o método psicométrico, e a correlação estatística inicialmente utilizada por Galton, influenciaram as ideias psicológicas.

Tuleski (2012, p. 108), ao tratar da gênese da Psicologia científica de forma geral, retrata que: “O homem precisava ser descrito, medido e explicado cientificamente, da mesma forma que a fisiologia se propunha a ‘dissecá-lo’ em todos os seus aspectos físicos, a Psicologia propunha o mesmo do ponto de vista psíquico”. Isto é, para estudar a mente era necessário haver rigor científico, e para chegar à cientificidade era necessário medir.

Em 1879, com a criação do Laboratório de Psicologia, em Leipzig, por Wilhelm M. Wundt (1832-1920), com seu experimentalismo, é que a Psicologia, junto à Biologia, e à

---

<sup>3</sup>Alguns pontos básicos sobre a origem das espécies por meio da seleção natural são destacados por Schultz & Schultz (2013), entre eles, o processo de seleção natural, que diz respeito à sobrevivência dos organismos mais bem-adaptados ao seu ambiente e a eliminação dos demais. Assim, os sobreviventes transmitem aos seus descendentes as mesmas habilidades e vantagens que os fazem prosperar, podendo, pela lei da hereditariedade, os herdeiros, desenvolverem suas qualidades para além das de seus pais. Esse fato, ao longo das gerações, provoca mudanças significativas na espécie. Os autores também ressaltam alguns pontos em que a teoria de Darwin influenciou a psicologia, dentre eles: “o enfoque na psicologia animal, que formou a base da psicologia comparativa; a ênfase nas funções e não na estrutura da consciência; a aceitação da metodologia e dos dados de diversas áreas; o enfoque na descrição e mensuração das diferenças individuais” (Schultz & Schultz, 2013, p. 133).

<sup>4</sup> “[...] ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim [...]” (Patto, 2015, p.62).

<sup>5</sup> De acordo com Patto (2015), entre diversos estudos que Galton desenvolveu, o seu principal objetivo era medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação hereditária. Foi precursor dos testes psicológicos, tentou medir processos sensoriais e motores a fim de estimar o nível intelectual.

Fisiologia, é reconhecida como ciência. Sobre esse momento histórico da Psicologia, Firmino (2011) evidencia que Wundt em 1879 não buscava aplicar conhecimentos, apenas conhecer e explicar a capacidade intelectual do homem. No Brasil, no mesmo período,

[...] Juízes da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e médicos defrontavam-se com problemas decorrentes da delinquência e da criminalidade; e os professores não sabiam o que fazer diante do fracasso escolar de crianças em fase de alfabetização. A mudança gradativa da orientação da pesquisa psicológica de estudos mentalistas e experimentais para estudos adaptativos e situacionais contribuiu para o surgimento de práticas psicológicas. O adoecer psíquico não era objeto de estudo dos primeiros psicólogos, mas sim sua influência sobre o sujeito (Firmino, 2011, p.24).

Além das influências do estudo dos comportamentos, das ciências físicas e biológicas, a Psicologia repercutiu a ideologia liberal. “[...] A Psicologia não foge dos parâmetros das outras ciências e tem como objetivo a ordem e o controle, comprometendo-se com um projeto social burguês e com regras sociais advindas do capitalismo” (Facci, 1998, p. 35). A Psicologia, como ciência, foi influenciada pelo período revolucionário e pelo período reacionário da sociedade burguesa; desta forma, carrega em si todas as contradições desses dois momentos. Neste sentido, Tuleski (2012) evidencia que:

Não se pode esquecer que o avanço das ciências naturais produziu importantes conhecimentos e conduziu ao desenvolvimento da indústria e da riqueza no período revolucionário e pós-revolucionário da sociedade burguesa, mas, por estar subordinado ao capital, ao mesmo tempo veio a aumentar o fosso existente entre as duas classes envolvidas no processo de trabalho e conseqüentemente exploração de uma pela outra [...] (Tuleski, 2012, p. 111).

Como afirmou Patto (2015), a burguesia revolucionária que, durante o século XIX, sonhou com um mundo de igualdade, fraternidade e liberdade, acreditava que esses ideais se concretizariam no mundo capitalista liberal. Mas, se deparou, a partir de 1830, com um movimento socialista emergente na França e Grã-Bretanha, surgido, pois, a burguesia, enquanto revolucionária triunfou, no entanto, os trabalhadores sacrificavam-se em seus trabalhos esgotantes e permaneciam miseráveis.

Assim, se instala uma contradição fundamental, ao mesmo tempo em que os trabalhadores se sacrificavam trabalhavam muito mais pobres estavam se tornando, ao passo em que os empresários se enriqueciam. De acordo com Patto (2015), essa contradição foi o motor da história nos anos que se seguiram a 1848. A burguesia que antes era revolucionária se transforma em reacionária para se manter no poder, e com esse intuito, realizam reformas sociais a fim de dirigir as massas, permitindo que participem da política, para que não se tornassem uma ameaça irreprimível.

Dado o breve panorama do início da Psicologia como ciência e suas influências, passamos à compreensão do processo histórico da Psicologia relacionada à Escola no Brasil. De acordo com Barbosa (2011, p. 297), “[...] os conhecimentos psicológicos vieram a se constituir em base de apoio e também cumpriram uma função de conferir *status* científico à Pedagogia e à Educação [...]”. A relação entre a Psicologia e Educação no Brasil existe desde o período colonial. E, quando examinamos o processo histórico da Psicologia relacionada à Escola no país, seja pelo viés histórico da Educação, seja pelo entrelaçamento com a Psicologia, percebemos quatro momentos marcantes.

O primeiro é o período relacionado à Pedagogia Tradicional, o segundo, à Escola Nova e o terceiro, à Pedagogia Tecnicista - essas teorias foram descritas por Saviani (2012) como não críticas. O quarto momento se destaca por ser crítico, tanto no âmbito da Educação como da Psicologia, ao analisar que a escola tem que ser entendida como integrante da sociedade e que, por isso, divulga e reproduz a ideologia capitalista, como é evidenciado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essas tendências pedagógicas serão abordadas brevemente no decorrer dos próximos parágrafos, no seu entrelaçamento com a história da entrada da Psicologia na escola.

Antunes (2003), ao apresentar as complexas relações entre Psicologia e Educação no Brasil, ressalta as contribuições de Samuel Pfromm Netto e Marina Massimi, com relação à pesquisa sobre o período colonial, que evidencia as primeiras ideias psicológicas articuladas à Educação apresentadas por autores jesuítas. Estes articulavam os interesses e as necessidades de controle da metrópole, Portugal, sobre a colônia, o Brasil, enfatizando a atenção dada, entre outros assuntos, ao processo de aculturação indígena, ao controle do comportamento da criança, a sua formação “moral”, isto é, sempre buscando o domínio sobre as ideias, atitudes e o comportamento.

Os primeiros estudos de Psicologia no Brasil surgiram nas faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia, no século XIX, assim, vinculada à área médica. A Psicologia no campo da Educação refletia pesquisas na esfera da Neurologia, Psiquiatria e Medicina Social

(Facci, 1998). Além disso, com a proximidade dos estudos médicos com os estudos psicológicos, houve a difusão das ideias psicanalíticas nessas faculdades.

O cenário educacional era inspirado pela Pedagogia Tradicional católica dos Jesuítas, que foram expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, em 1739, que influenciado pelo Iluminismo, tirou o comando da Educação dos Jesuítas e passou para o Estado. Após esse período, mesmo com a intenção de modernizar o sistema de Educação e a abertura para os conteúdos das Ciências Experimentais, o catolicismo permaneceu, pois haviam sólidas bases construídas pelos jesuítas, entretanto, agora não mais de forma única, mas compartilhando espaço com as ideias iluministas das quais Pombal era adepto. No entanto, há que se ressaltar

[...] por quais vias o iluminismo implantou-se no Brasil. É justamente através da política imperial de racionalização e padronização da administração de Pombal que a educação passou para as mãos do Estado, mas essa educação que passou a ser pública, não se faz para os interesses dos cidadãos. Ela serviu aos interesses imediatos do Estado, que para garantir seu status absolutista precisa manter-se forte e centralizado nas mãos e sobre comando de uns poucos preparados para tais tarefas. Assim, mesmo que aparentemente as ações de Pombal induzam ao entendimento de uma política despótica de benefícios individuais - ideia que não é de toda inválida - é preciso acordar com a análise de Maxwell de que os lucros das reformas pombalinas foram individuais, privados. Mas os interesses foram públicos - no sentido de estatal - na medida em que naquele contexto, iluminismo, racionalidade e progresso têm um significado muito diferente aos quais se deve estar atento: iluminismo no contexto da colônia brasileira tratou-se, na verdade do engrandecimento do poder do Estado e não das liberdades individuais [...] (Seco & Amaral, 2006, p.11).

No Rio de Janeiro, em 1890, de acordo com Firmino (2011), a partir da ideia de Rui Barbosa (1843-1923), surge a primeira investida na criação de um laboratório de Psicologia aplicada à Educação, na Instituição *Pedagogium* (Instituto Especializado em Exames Psicológicos e Museu Pedagógico). Este local foi responsável pela divulgação de estudos de problemas psicológicos para o meio acadêmico pedagógico. Em 1906, o antigo Museu Pedagógico (*Pedagogium*), no Rio de Janeiro, frequentado por estudantes e normalistas, foi transformado em Laboratório de Psicologia Experimental.

Entre os anos 1906 a 1930, Patto (1984) destaca que o Brasil passava por um período agroexportador, com nível elevado de analfabetismo, pois, Educação era direcionada para elite política e econômica. Nessa época a escola era fundamentada nos princípios da Escola Tradicional<sup>6</sup>, que foi sendo substituída paulatinamente pela Escola Nova<sup>7</sup>. Sobre essas alterações nos fundamentos que embasam o ensino destacamos que:

[...] A escola adotou ao longo da história diversas formas, em função das necessidades a que teria que responder, tendo sido, em geral, destinada a uma parcela privilegiada da população, a quem caberia desempenhar funções específicas, articuladas aos interesses dominantes de uma dada sociedade. [...] (Antunes, 2008, p. 469).

A partir desse contexto, a Psicologia vai ganhando reconhecimento no Brasil como base científica para a Pedagogia. Assim, se difundem os laboratórios nas escolas normais, que tinham como ponto principal o estudo de medidas de habilidades intelectuais. “[...] Alguns desses laboratórios prosperaram, tornando-se importantes núcleos de pesquisa e prática e base para criação de institutos de Psicologia, posteriormente incorporados a universidades [...]” (Firmino, 2011, p. 26).

Diversos psicólogos reconhecidos internacionalmente colaboraram na criação dos laboratórios de psicologia no Brasil. Firmino (2011) destaca, entre eles, Alfred Binet (1857-1911), George Bumas (1866-1946), Ugo Pizzoli (1863-1934), Waclaw Radecki (1887-1953), Theodore Simon (1873-1961) que trabalhava com Binet em Paris, Léon Walther (1889-1963) assistente de Édouard Claparèd (1873-1940), e Helena Antipoff (1892-1974). Alguns desses renomados psicólogos colaboraram indiretamente colaborando com médicos brasileiros, outros estiveram pessoalmente ao Brasil. E ainda, houve aqueles que permaneceram no país, como é o caso, por exemplo, de Radecki e Antipoff<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> “[...] A Escola Tradicional era, pois, aquela na qual havia a centralidade do conteúdo a ser ensinado, em detrimento de outros aspectos. A aprendizagem estaria relacionada à memorização do mesmo” (Kitsu & Barroco, 2016, p. 5).

<sup>7</sup> “[...] Nesta, a ênfase seria dada à forma, considerando que os alunos seriam agrupados por áreas de interesse e o professor assumiria o papel de estimulador, orientador da aprendizagem, embora a iniciativa e/ou o interesse deveriam advir do aluno [...]” (Kitsu & Barroco, 2016, p. 5).

<sup>8</sup> Helena Antipoff é considerada por Firmino (2011), como uma das precursoras dos estudos relacionados à Psicologia e a Educação. Recebida no Brasil por Lourenço Filho (1897-1970), iniciou seus trabalhos na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Na década de 1940 mudou-se para o Rio de Janeiro, atendendo a um convite de tornar-se professora da cadeira de Psicologia Educacional. Durante sua vida desenvolveu intenso trabalho científico em laboratórios de psicologia.

A instalação dos primeiros laboratórios é uma bela passagem da nossa história. A implantação ocorreu em ambientes aplicados, e as atividades principais dirigiam-se a problemas como exames de doentes mentais ou assistência a atividades escolares. Mesmo assim, os laboratórios cumpriram sua missão em fomentar pesquisa, formar pesquisadores e oferecer serviços de Psicologia [...] (Firmino, 2011, p. 27).

De acordo com Patto (1984), a década de 1930 foi marcada pela queda da República oligárquica, e o início de um novo período, no qual a burguesia paulista do café perde o poder econômico com a crise do modelo agroexportador, ocorrendo assim, migração da população da zona rural para a urbana. O Brasil, com sua nova orientação desenvolvimentista e nacionalista, procura industrializar-se, provocando a necessidade de mão-de-obra com maior qualificação, incidindo em maior necessidade da escola. Assim, efetiva-se uma reforma educacional que proporcionou para o sistema escolar crescimento quantitativo, mas deixando de lado a qualidade.

Intelectuais desejavam a modernização do país, e para isso era necessário romper com o modelo agrário-comercial-exportador e inserir a industrialização no Brasil, o que demandava alterações no modo de produção e nas relações de trabalho. Conforme afirma Antunes (2003, p.), eram necessários “novos homens” para uma “nova nação” e cabia à Educação essa tarefa, justificando, assim, a mudança do modelo tradicional, para o escolanovismo. Na Escola Nova “[...] a prática pedagógica deveria ser também afeita aos novos tempos; assim, o ideário escolanovista, antes apenas pontual em algumas expressões pedagógicas, aparecia como caminho para se atingir novas metas [...]” (Antunes, 2003, p. 151). De um ensino tradicional, calcado na centralidade do trabalho do professor e nos conteúdos curriculares, a Escola Nova ressalta a figura do aluno como aquele que deve ocupar o lugar de destaque na prática pedagógica. Essa ideia mostrou-se progressista na história da educação.

Antunes (2003) ressalta que com o impacto das Reformas Educacionais nas Escolas Normais, na década de 1920, a Psicologia surge dentro dos currículos oficialmente no cenário do ensino brasileiro, buscando uma formação docente mais capacitada para compreender o desenvolvimento humano. Em muitas dessas escolas foram criados laboratórios de Psicologia, que foram espaço de ensino, difusão e desenvolvimento das ciências psicológicas.

A Psicologia “[...] era ainda uma prática fechada, voltada para a experimentação à moda europeia [...]” (Facci, 1998, p. 37), sofrendo influência do pensamento de Alfred Binet, e posteriormente, a influência do pensamento da Escola Nova por meio de Lourenço Filho

(1897-1970). Mesmo com poucos profissionais, ainda assim, a Psicologia embasava cientificamente a Educação, na qual, como já afirmamos, começou a preponderar os princípios da Escola Nova.

[...] podemos dizer que, até a década de 1920 predominava uma Pedagogia Tradicional, calcada em modelo centrado no professor, com conteúdos nem sempre analisados a partir de uma perspectiva crítica, com grande defesa da memorização. Na década de 1930, em contraposição a essa teoria, surge a Escola Nova, que buscou deslocar o eixo do professor para o aluno e para a sua história de vida. Essa tendência foi amparada nos pressupostos de Jean Piaget (1896-1980) e de John Dewey (1859-1852) [...] (Moura, 2015, p. 63).

Assim, aos poucos a Psicologia passa a ganhar autonomia como área do conhecimento e deixa de se desenvolver no seio de outras áreas do saber (Antunes, 2008). Afinal, cabe destacar que, até esse período,

[...] a educação foi um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e a difusão do conhecimento psicológico, incluindo o que era produzido na Europa e nos Estados unidos, por meio do ensino, da produção de obras, da vinda de importantes psicólogos estrangeiros, da produção de pesquisas e da formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia (Antunes, 2003, p. 156).

De 1930 até 1964, a Psicologia, que vinha atendendo muito bem aos pressupostos do escolanovismo, por meio dos “[...] testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão, maturidade que explicavam, cientificamente, as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais [...]” (Facci, 1998, p. 39), era ainda uma ciência praticada em laboratórios ou clínicas, com influência das ciências biológicas, por meio da Psicologia comportamental, atendia uma pequena parcela das crianças.

Além do desenvolvimento em laboratórios e clínicas, a Psicologia, como afirmou Facci (1998), desenvolvia-se também academicamente. De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP (2011), um dos marcos importantes da história da Psicologia no Brasil está no ano de 1932, quando ocorreu o primeiro projeto de curso de Psicologia, conexo ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por meio desse projeto, que foi criado pelo Decreto nº 21.173 de 19 de março de 1932, do

Governo Provisório de Getúlio Vargas, converte-se o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas - que era atrelado, até essa data, à Assistência de Psicopatas, sob a alçada do Ministério de Justiça - em Instituto de Psicologia no Rio de Janeiro, que fica então sob a jurisdição do Ministério de Educação e Saúde Pública.

No entanto, como afirmou Autuori (2014, p. 13), “Esse período da história do Brasil foi marcado por instabilidades políticas. Era o governo provisório de Getúlio Vargas, instituído após um golpe de Estado em 03 de novembro de 1930, marcado por um regime político ditatorial. [...]”. Dessa forma, sem maiores esclarecimentos, sete meses após a criação, o Instituto de Psicologia é extinto por ordem presidencial por meio do Decreto Lei n. 21.999 de 24 de outubro de 1932. Apesar dessa dissolução, como destacou Facci (1998), em 1935, a Psicologia passa a ser disciplina obrigatória nos três primeiros anos do curso de Filosofia.

Autuori (2014) levanta algumas hipóteses para a citada extinção. A primeira diz respeito ao fato de Waclaw Radecki (1887-1953), que organizou o primeiro projeto de curso de Psicologia no Brasil e era o diretor do Instituto, não ter sido um nome bem aceito pela comunidade médica. Ainda, Autuori (2014, p. 14) afirma que “[...] a intelectualidade católica também não via com bons olhos o estudo ‘materialista’ da mente humana”. Já Centofanti (1982) destaca mais uma hipótese para a curta duração do Instituto de Psicologia, na qual afirma que o mesmo fora criado na expectativa de ser autofinanciável, mas a dotação orçamentária daria apenas para sete meses.

Essa última interpretação provém de Jaime Grabois, que, tendo vivido os últimos momentos do Instituto, assegura veracidade [à] informação. Mas, ele mesmo não descarta as outras duas possibilidades. Aliás, como nós, acredita que o fechamento se deveu à concomitância das três causas (Centofanti, 1982, p. 23).

Dessa maneira, de acordo com a ABEP (2011), até a promulgação da lei, pelo presidente João Goulart, que regulamenta a formação do psicólogo em 1962, houve diversas propostas curriculares. No entanto, a primeira apresentada após 1932 aconteceu somente em 1949. De fato, Centofanti (1982) relata que os cursos de Psicologia começaram a surgir na década de 1950 e se difundiram após 1962.

Conforme Silva Baptista (2010), em 1949, Hanns Ludwig Lippmann foi contratado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RJ, e elaborou um projeto para o curso de Psicologia que iniciou em 1953. Já em São Paulo, foi Anita Cabral, com apoio de

alunos dos Cursos de Especialização em Psicologia Clínica e Educacional, quem elaborou o projeto do curso de formação em Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, aprovado para funcionamento na instituição em 1957.

Até 1962, como pudemos observar, o desenvolvimento da Psicologia se deu, dentro de outras áreas de conhecimentos e havia poucos profissionais habilitados. Os psicólogos, até então, utilizavam-se muito dos testes psicológicos e atendiam somente as crianças que eram encaminhadas às clínicas do Estado e Município, fazendo avaliação da prontidão, medindo inteligência e realizando orientação vocacional aos jovens que os procuravam nas clínicas (Facci, 1998, p. 40).

Destacamos que com a regulamentação da profissão de psicólogo pela Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962 se estabeleceu um currículo mínimo para a graduação em Psicologia, e surgiram as clínicas-escola<sup>9</sup> que tinham como principal finalidade “[...] aplicar, na prática, as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula [...]” (Amaral, Lopes, Leite, Rodrigues, Luca & Silva, 2012, p. 38). No entanto, desde o final do século XIX, no Brasil, os laboratórios estiveram presentes e foram fundamentais para a pesquisa e para a formação de novos profissionais.

Nessa época, conforme Borges (2014), o mundo enfrentava a chamada Guerra Fria, com o conflito polarizado pelos Estados Unidos e a União Soviética, os dois blocos que detinham os poderes econômicos e políticos no mundo. Nessa mesma época, a Revolução Cubana, de 1959, fez o Governo Norte-Americano agir nos países da América Latina. O então Presidente Kennedy estabeleceu a chamada “Aliança para o Progresso”, que possuía a finalidade de modificar a estrutura econômico-social na América Latina e firmar o modo de produção capitalista, impedindo o levante de novos movimentos revolucionários. Mas, após a morte de Kennedy, os Estados Unidos passam a investir na adoção de regimes ditatoriais sob a direção de militares.

No Brasil, isso não foi diferente. Em 31 de março de 1964, em nome da luta contra a ameaça comunista, a burguesia industrial brasileira, aliada aos grandes latifundiários, e com o apoio do Governo Norte-Americano, efetuou o Golpe de Estado, instituindo o Regime Militar

---

<sup>9</sup> “O termo clínica-escola veio a ser substituído por Serviço-Escola a partir do 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo em 2004 (Melo-Silva, Santos e Simon, 2005). O novo termo tinha como propósito incluir uma gama maior de modos de intervenção do psicólogo para além dos estritamente clínicos, acompanhando o desenvolvimento da profissão [...]” (Amaral; et al., 2012, p. 38).

que perdurou por 21 anos, um período de repressões intensas. Na economia houve a abertura para o capital estrangeiro e a busca pela modernização da indústria.

Romanelli (1999, p. 29) afirma que “[...] a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar [...]”. E, se a Psicologia Educacional e Escolar, como afirmou Antunes (2008), atua como um dos fundamentos científicos da Educação, por sua vez também sofre os efeitos da realidade concreta. Neste caso, as mudanças políticas do Brasil também interferem nos sistemas educacionais e, mais uma vez, “[...] Era preciso a configuração de um novo tipo de educação, que atendesse as demandas das grandes corporações nacionais e transnacionais estabelecidas no país [...]” (Borges, 2014, p. 130). Assim, além de atender aos novos interesses econômicos, era preciso suprimir qualquer tipo de resistência à ditadura militar. São firmados, com o Governo Estadunidense, os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development*), e a partir de então os técnicos da USAID reorganizam todo o sistema educacional do Brasil (Borges, 2014).

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’ (Saviani, 2008, p. 297).

Em 1961, o professor da Universidade de São Paulo - USP, Fred Keller (1899-1996), trouxe para o Brasil a Análise Experimental do Comportamento, teoria que, posteriormente, deu fundamento para a Pedagogia Tecnicista do período da Ditadura Militar, “[...] com ênfase nos procedimentos experimentais, de observação, mensuração e de quantificação [...]” (Facci, 1998, p. 40).

De acordo com Facci (1998), ainda na década de 1960, no Brasil, começa-se a observar os problemas educacionais sob um novo prisma, através da Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos, e que procurava explicar o fracasso escolar ressaltando a dimensão social. Essa teoria destacava que o insucesso escolar era provocado por “[...] uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, que nela aparecem impropriamente chamadas de classes baixas, classes desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas” (Patto, 1991, p. 208). Quer dizer, segundo essa teoria, os problemas sociais inerentes ao sistema social capitalista poderiam ser superados por meio da Educação, com

base no ideal liberal, sendo oferecidas condições de igualdade de oportunidade e direitos para todos.

Essa teoria vai ganhando força na década de setenta. Patto (1991) assevera que as pesquisas relativas à carência ou privação cultural estavam relacionadas à hereditariedade e ao meio, com ênfase ao meio e sua influência no desenvolvimento humano. Nesse contexto, surgem os Programas de Educação Compensatória, que tinham como objetivo reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural provocada nas crianças de classes subalternas pelas famílias que, inseridas numa determinada cultura, impediam o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas da criança. Esses programas almejavam “[...] promover efetivamente a igualdade de oportunidades, baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto” (Patto, 1991, p. 213-214). Isso posto, em suma,

Os programas de educação compensatória e projetos remediativos, com enfoque clínico, embora contribuíssem para a manutenção da ideologia dominante, permitiram que a psicologia escolar fosse se firmando, no Brasil, como área de atuação do psicólogo. A Psicologia continuou, ainda, se mantendo comprometida com o conservadorismo e a reprodução da sociedade de classes e desvinculada da educação (Facci, 1998, p. 41-42).

Ao mesmo tempo em que a Pedagogia Tecnicista era implantada no país na década de 1970, estudiosos, psicólogos e educadores, procuravam alternativas e criticavam o modelo clínico, psicométrico, baseado em análises descontextualizadas, e os resultados que eram obtidos relacionados à Psicologia e Educação (Facci, 1998).

Destacamos desse movimento de crítica a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e seus colaboradores a partir de 1979 e, nesse mesmo período, o movimento da Psicologia Escolar Crítica, que tem como marco importante a produção de Patto (1981), “Psicologia e ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. Esses dois movimentos levam em conta os determinantes concretos, históricos e sociais para compreender os fatos.

Além de conduzir o processo de crítica dentro da Psicologia Escolar, as influências do pensamento de Patto se refletiram também nos Serviços de Psicologia Escolar, em especial no da Universidade de São Paulo – USP, que completou em 2017, 40 anos de existência. Docente dessa instituição, Patto foi a criadora institucional desse serviço, destacado por Souza (2017,

p. 57) “[...] como um marco de grande importância na implantação de um dispositivo, uma estratégia, uma instância institucional em que uma determinada visão de mundo, homem, Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional se materializou”. Nesses 40 anos desse Serviço-Escola, seguindo os pressupostos de Patto, o trabalho foi desenvolvido

[...] de maneira a lutar pela democratização da escola e das relações escolares, pela qualidade do trabalho de seus educadores, pela melhor condição de vida das famílias, pela crença em que toda criança é capaz de aprender, pelo questionamento aos estereótipos e preconceitos a respeito das crianças e das famílias das classes populares (Souza, 2017, p. 57).

No entanto, conforme Souza (2017), Patto, não atuou sozinha. Em conjunto com um grupo de psicólogas e docentes da USP construíram propostas teóricas e metodológicas para atender às adversidades da Educação Básica. Assim outros nomes relevantes, que continuaram a desenvolver a perspectiva crítica proposta por Patto, com relevância na história da Psicologia Escolar e Educacional, bem como na dos Serviços-Escola foram: Silvia Helena Vieira Cruz, Cintia Copit Freller, Marilene Proença Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado, Yara Sayão, Beatriz de Paula Souza e Denise Trento Rebello de Souza, coordenadas por Maria Helena Souza Patto e Ana Maria Curto Rodrigues.

Ferreira Neto (2004) assinala que a década de 1980 é tratada pelo reducionismo economicista como uma “década perdida”, isto é, período financeiro de crise, posicionamento que, segundo o autor, encobre eventos importantes.

Seu início é marcado pela presidência do general Figueiredo, último governo militar de nossa história recente, fragilizada pela ebulição de variados movimentos sociais que, a partir da segunda metade da década de 1970, se afirmavam na cidade e no campo. Encerrado o ciclo do “milagre econômico” (1968-1973) que permitiu um arroubo de consumo dos setores altos e médio da população, o governo militar enfrentou uma crise de legitimidade, configurada nas sequentes derrotas eleitorais em 1974, 1978 e 1982, apesar de todo arsenal de controle social e jurídico que havia construído. (Ferreira Neto, 2004, p. 107-108)

Nesse período as condições políticas-econômicas colocam em xeque o modo de vida das classes dominantes, o que ocorreu devido ao encerramento do ciclo do “milagre

econômico” que se deu pelo fim dos financiamentos externos além das sucessivas altas no preço do petróleo em 1973 e 1979, e que ocasionaram o enfraquecimento do período militar e das benesses oferecidas à classe média nesse período. Além disso, houve emergências das problematizações sociais, entre 1975 e 1982, pelos movimentos sociais de base popular. Nesse contexto, “[...] Comunidades Eclesiais de Base, associações de bairro, grupos estudantis, grupos sindicais, movimentos de mulheres, entre outros, fizeram presença e pressão no cenário nacional [...]” (Ferreira Neto, 2004, p. 110). Como afirmou o autor, diante de um Estado autoritário que não se preocupava com os reais interesses da população, outra postura não seria admissível.

Em 1985, tem início o processo de redemocratização. Foi eleito o primeiro governo civil após intensas mobilizações populares e o novo governo tinha como lema: “Tudo pelo Social”. Na década de 1980 ocorreram diversos avanços em diversos setores, em especial na Saúde Pública, mas, como destacou Ferreira Neto (2004, p. 114), “[...] esse brado emancipatório teve fôlego curto nos anos que se seguiram”.

Em 1980 é fundada a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), a partir da ruptura com a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO) que, como destacou Ferreira Neto (2004), pautava-se na hegemonia da Psicologia norte-americana. Hoje contamos com a União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (ULAPSI), criada em 23 de novembro de 2002 na Cidade de Puebla, México, reunindo entidades de Psicologia da América Latina com a finalidade de construir uma rede de articulação científica, profissional e acadêmica. Dessa forma, a década de 1980 foi chamada por esse pesquisador como o início de um deslocamento, o qual marca a abertura de uma virada crítica na formação em Psicologia no Brasil. A partir de então,

Um modelo de formação centrado numa fundamentação teórica, baseada em autores estrangeiros e sem nenhuma preocupação em contextualizá-los, que deveria ser aplicada aos clientes supostamente portadores de modos de subjetivação a-históricos e universais, presente tanto nas instituições de ensino superior quanto nas instituições extra-universitárias, passou a ser vigorosamente atacado. Os currículos que obedeciam a essa antiga conformação possuíam uma grade com disciplinas teóricas de fundamentação colocadas nos primeiros períodos; a parte prática, de ‘aplicação’, incluindo os estágios, era deixada para o final. A ênfase maior era centrada nos conteúdos que deveriam ser assimilados e aplicados. Os estágios eram vistos mais como campo de aplicação que de pesquisa (Ferreira Neto, 2004, p.126).

De forma geral, Ferreira Neto (2004) destaca que as críticas ao campo “psi” estavam relacionadas à separação da Psicologia com a realidade social brasileira, à necessidade do acesso da classe pobre aos serviços psicológicos e à formação dos psicólogos com ênfase no estudo teórico e com uma aplicação descontextualizada desses saberes. De acordo com o autor, a década de 1990 reflete essas críticas. Em 1996 foram instituídas Comissões de Especialistas – pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação – que buscavam a elaboração de uma nova formulação para os cursos superiores com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN/96).

Também em 1990 foi fundada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), visando agrupar profissionais e estudiosos desse campo da Psicologia, com o objetivo de fomentar e divulgar as pesquisas da área e obter o reconhecimento legal do psicólogo escolar nas instituições de ensino. A necessidade e a importância desse profissional no campo da Educação é observada no processo histórico aqui apresentado, no entanto, até os dias atuais esse reconhecimento legal ainda não foi obtido, pois ainda não temos uma legislação que proponha a intervenção dos psicólogos na escola.

De acordo com Barbosa (2011) os psicólogos que iniciaram essa associação foram Raquel Souza Lobo Guzzo, Solange Weschler, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Netto e Vera Gomes, que, em nome da ABRAPEE, e com a colaboração do então deputado estadual de Campinas, Magalhães Teixeira, propuseram o Projeto de Lei nº. 2.151/1991, que tinha a finalidade de transformar o atendimento psicológico educacional em um direito do educando. Esse projeto foi aprovado pelas instâncias responsáveis até obter veto definitivo, em 29/04/1996, pelo Presidente da República, na época, Fernando Henrique Cardoso.

Ainda no ano de 2019, tramita outro projeto de iniciativa da ABRAPEE, o Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007, proposto pelo então deputado federal José Carlos Elias, que trata da garantia da prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de Educação Básica. Aprovado pela câmara dos deputados, aprovado em revisão e com emenda pelo Senado, foi remetido novamente à câmara dos deputados, e se encontra parado desde 12/11/2010 (Brasil, 2007), a ABRAPEE vem lutando por essa aprovação.

Ainda na década de 1990, houve debates que englobaram o Conselho Federal (CFP) e os Regionais de Psicologia (CRPs) de onde surgiu uma proposta, que “[...] baseada na LDB, desloca uma concepção curricular antiga, centrada em disciplinas e conteúdos programáticos, para outra cuja preocupação maior é a construção de competências e habilidades profissionais [...]” (Ferreira Neto, 2004, p. 156). Assim, de acordo com esse autor, se partiu de um

“currículo mínimo” para Psicologia, com caráter entendido como conteudista para uma perspectiva que visa à aplicação do conhecimento, exigindo assim que a prática esteja mais presente, desde os primeiros períodos do curso.

Como desdobramento dessa concepção que priorizava o desenvolvimento de competências e habilidades, após os anos de debate, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia, por meio da Resolução CNE/CNS n. 8, de 07/05/2004, republicadas sete anos depois pela Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Essas diretrizes propõem a ênfase nas competências e habilidades profissionais, em vez de designar disciplinas e conteúdos específicos, como fazia o Currículo Mínimo.

As DCN 2004/2011 estabelecem que os estágios obrigatórios devem compor pelo menos 15% da carga horária total do curso e se dividem em básicos e específicos. Os primeiros envolvem o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades do núcleo comum de formação, enquanto os últimos envolvem aquelas ligadas a cada uma das ênfases curriculares propostas pelo curso. Assim, as DCN 2004/2011 introduziram um novo conceito e uma nova modalidade de prática: os estágios básicos. Essa introdução teve por objetivo incentivar a integração entre teoria e prática durante todo o curso, e não apenas em sua fase final, como acontecia anteriormente [...] (ABEP, CFP & FENAPSI, 2018, p. 46).

Para a Psicologia Escolar e Educacional, a década de 1980, se configurou como uma “década de denúncia” que se estendeu para os anos de 1990, nos quais ocorreram mudanças na Psicologia, na formação do psicólogo e no país. Por meio de tentativas de atender as demandas da sociedade, se teorizou e se procurou propor algumas práticas que buscaram atender os menos favorecidos. Esse período foi o “[...] momento em que era notável a mudança de foco, da ideia de ‘problemas de aprendizagem’ para outro olhar sobre esse fenômeno, a partir da questão do ‘fracasso escolar’ [...]” (Barbosa, 2011, p. 406).

Em 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publica um documento que se configurou como um marco importante de uma concepção crítica de atuação da Psicologia na escola as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia. Esse documento foi elaborado por uma comissão constituída por estudiosas que são referências em Psicologia Escolar e Educacional

Crítica: Marilene Proença Rebello de Souza, Carmem Silvia Rotondano Taverna, Iracema Nemo Cecílio Tada, Marilda Gonçalves Dias Facci, Raquel Souza Lobo Guzzo, Marisa Lopes Rocha e da técnica regional do CREPOP Ana Gonzatto (Conselho Federal de Psicologia, 2013b).

Não podemos deixar de mencionar que a compreensão sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem foi ampliada, por alguns psicólogos, em função, também, da difusão no Brasil, por volta da década de 1980, da Psicologia Histórico-Cultural. Baseada no materialismo histórico e dialético, essa teoria traz elementos importantes para compreender o desenvolvimento do psiquismo atrelado à apropriação dos conhecimentos científicos, dando grande destaque à importância da escola e do professor no processo de humanização dos alunos. Tal concepção não é hegemônica, mas contribuiu, em intervenções e estudos que buscavam superar uma visão biológica e natural do desenvolvimento humano. Os pressupostos dessa teoria serão discutidos na Seção II deste trabalho.

Quando se trata dos anos 2000 até os dias atuais, conforme Barbosa (2011), pouco se tem discutido sobre esse período histórico na Psicologia Escolar e Educacional, também não se vê muitas discussões diferentes das que apresentamos referentes às décadas de 1980 e 1990, com exceção para temas como a medicalização e o adoecimento do professor. Barbosa (2011, p. 410-411) atribui isso a dois fatores, “[...] o primeiro é que é complexa a análise de um processo histórico em curso; e o segundo motivo, e mais importante, diz respeito ao fato de que ainda precisamos construir uma identidade, [...], após todas essas transformações pelas quais passamos”.

Atualmente está acontecendo a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 2018 foi eleito o Ano da Formação em Psicologia, pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). A previsão era de que até 30 de junho desse ano houvesse a divulgação do documento final a ser submetido ao Conselho Nacional de Saúde e ao Ministério da Educação. A minuta das Diretrizes já foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em 13 de setembro de 2018 e agora segue para ser apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação e Cultura.

Dessa forma, concluímos que a Psicologia relacionada com o contexto escolar passou por diferentes fases, no entanto, a história não é formada por um contínuo linear, e as teorias apresentadas que tiveram maior destaque em determinados períodos históricos não foram descartadas, e estão presentes nas práticas e nos estudos relacionados à Educação e a

Psicologia como pudemos observar por meio da análise das pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar e Educacional relativas ao Estágio Supervisionado.

A seguir apresentamos algumas produções que abordam o tema do estágio supervisionado, objeto de estudo nesta dissertação.

### 1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PERIÓDICOS NACIONAIS

Como pudemos perceber por meio da breve contextualização histórica da Psicologia e suas relações com a Educação, o que marca a relação teoria e prática na formação dos psicólogos até a regulamentação da profissão foram os laboratórios de Psicologia. Mas, a partir de 1962 se institui a criação das Clínicas-Escola, hoje, Serviço-Escola de Psicologia, que foram definidos pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010, p. 5) como “[...] ambientes apropriados para a formação profissional e para a consolidação das competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia”.

O Conselho Regional de Psicologia do Paraná (2015, p. 9) definiu os Serviços-Escola de Psicologia como “[...] espaço de exercício das práticas profissionais, tendo por objetivo desenvolver e aplicar habilidades e competências promovidas no decorrer do curso. Situados como possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. Além disso, o Serviço-Escola pode se configurar como um espaço de expressão do papel social do psicólogo junto à comunidade por meio do atendimento às necessidades da população.

Em relação à organização dos Serviços-Escolas, não há consenso sobre sua forma nem funcionamento, uma vez que as legislações (resoluções do Conselho Federal de Psicologia, Lei de Estágio, Diretrizes Curriculares) permitem diferentes interpretações sobre o tema. Portanto, apresentam-se distintos modos de organização dos serviços, incidindo sobre quem o compõe e quais são suas funções nos serviços, e dificuldade em sistematizar as práticas que extrapolam o local físico (comumente chamado de Clínica-Escola) tradicional. Não são somente as IES [Instituições de Ensino Superior] jovens que se indagam, mas também as que participam há anos do cenário da formação superior, passando a perceber que seus modelos são questionados diante dos novos espaços (Psicologia Jurídica, do Esporte, Comunitária, dentre outros) ocupados pela Psicologia (CRP PR, 2015, p. 9).

Os Serviços-Escolas de Psicologia são os locais onde se desenvolvem os estágios, isto é, onde os alunos podem desenvolver a prática profissional, ofertando serviços de Psicologia acessível à comunidade. De forma geral, durante muito tempo a ênfase desse serviço foi no atendimento clínico. Demandas da Psicologia Escolar e Psicologia do Trabalho não estavam de certa forma, incluídas nesse serviço, pois tinham as práticas desenvolvidas nas escolas e organizações. Entretanto, ao longo da história da Psicologia, a atuação do psicólogo foi atingindo diversos campos, assim o serviço de Psicologia precisou ir além de um atendimento em forma de psicoterapia, psicodiagnóstico e triagem (CRP PR, 2015).

No entanto, essas colocações, referentes ao documento do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e ao do Paraná, servem como reflexão, mas o documento de referência oficial é a “Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola”, (CFP, 2013a). À vista disso, o Conselho Federal de Psicologia preconiza que

O estágio em Psicologia é um conjunto de atividades supervisionadas realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante regularmente matriculado em curso de graduação nessa área. Tem por objetivo desenvolver a aprendizagem profissional e sociocultural da (o) estudante, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (CFP, 2013a, p. 8).

De acordo com Lima (2011), os Serviços-Escola são fundamentais no processo formativo em Psicologia, visto que se deve garantir, além da formação teórica proporcionada pelas disciplinas, também a participação em práticas que realizem a integração teórico-prática relativa ao fazer profissional. Isso evidencia que a relação entre teoria e prática precisa ser compreendida de maneira dialética, a fim de que não se caia no equívoco de achar que existem soluções prontas a serem simplesmente implementadas na prática profissional. Assim, esses serviços se configuram como importantes espaços de fortalecimento da Psicologia enquanto ciência e profissão (Lima, 2011).

[...] por meio dos serviços-escola as universidades podem cumprir um de seus importantes papéis sociais: a prestação de serviços à comunidade. A possibilidade de oferecer atendimentos à população (que mantém e sustenta a existência dos serviços inseridos em instituições públicas) constitui-se em uma importante contribuição social, pois a grande maioria de sua clientela não teria possibilidade de custear um atendimento psicológico se não tivesse acesso a esse serviço (Lima, 2011, p. 62).

Assim, além de satisfazer as demandas da comunidade, o estágio pode se concretizar em atividades, que articulando teoria e prática e as necessidades apresentadas pela realidade, incitam o estagiário a adotar um posicionamento ativo diante do seu processo formativo (Lima, 2011).

Deste modo, considerando que estamos trabalhando com o tema dos Estágios Supervisionados, iniciamos por uma revisão dos estudos publicados sobre esse assunto. Realizamos uma pesquisa no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de importantes periódicos científicos brasileiros.

Na busca utilizamos os termos “Psicologia Escolar” e “Estágio”, sem corte de data, o que resultou em 21 artigos em português. Desses, descartamos quatro publicações de pesquisas que não diziam respeito ao Estágio Supervisionado em Psicologia. Uma, de Aguiar (1983), pois, o termo “Estágio” estava relacionado ao estágio de desenvolvimento relativo à formação de conceitos de Piaget. Outra, de Cardoso-Martins & Corrêa (2008), pois, o termo “Estágio” estava relacionado com o estágio de evolução da escrita em crianças da idade pré-escolar. A terceira, de Stutz & Jansen (2006), pois, apesar de abordar o processo de aprendizagem, trata-se de Estágio em um curso técnico de nível médio, na área de enfermagem. Por fim, um estudo psicométrico, efetuado por Gomes e Pereira (2008), que buscou realizar um levantamento de estratégias de *Coping* com 247 Educadores de Infância, também foi descartado por não estar relacionado diretamente à temática investigada.

Tabela 1

*Produções encontradas com os descritores “Psicologia Escolar” e “Estágio”.*

	<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>
1	A formação dos conceitos de fração e de proporcionalidade a partir da Teoria Piagetiana.	Aguiar (1983)
2	Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional.	Neves, Almeida, Chaperman & Batista (2002)
3	Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática.	Silva, Ribeiro & Marçal (2004)
4	Algumas reflexões sobre a arte e a formação do	Silva (2004)

---

	psicólogo.	
5	Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas.	Tuleski, Eidt, Menechinni, Silva, Sponchiado & Colchon (2005)
6	Ensino técnico na área da saúde: os desafios do processo de aprendizagem.	Stutz & Jansen (2006)
7	O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico.	Cardoso-Martins & Corrêa (2008)
8	Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico.	Lima (2009)
9	A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional.	Barbosa, Silva Junior & Angelucci (2009)
10	Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos.	Asbahr, Martins & Mazzolini (2011)
11	Docência em Psicologia: uma experiência no estágio de licenciatura em Psicologia.	Pacheco, Silva, Bogo, Agnes & Jesus (2011)
12	A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares.	Ulup & Barbosa (2012)
13	Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo.	Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa (2013)
14	O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional.	Nasciutti & Silva (2014)
16	Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores.	Suleiman (2014)
16	Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar.	Machado (2014)
17	Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação.	Calado (2014)
19	Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa.	Rose, Afonso, Bondioli, Gonçalves & Prezenszky (2016)
20	Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática	Braz-Aquino &

---

---

	de estágio supervisionado em Psicologia Escolar.	Albuquerque (2016)
21	Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: Patias, Ilha, Luz, Dalbosco enfrentando desafios e superando barreiras.	& Abaid (2017)

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de nem todos os trabalhos terem sido produzidos em vinculação com um Serviço-Escola de Psicologia, todos trouxeram informações e pontos de reflexão importantes de serem expostos nesta dissertação. A seguir, nos deteremos em apresentar alguns aspectos dos artigos localizados na pesquisa.

Neves et al. (2002) analisaram 102 trabalhos publicados nos Anais de quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional promovidos pela ABRAPEE entre 1991 e 1998. Sobre os estágios, os dados da pesquisa indicaram que

A produção de conhecimento na área de Psicologia Escolar é diversificada, mas seus resultados apontam, sobretudo, para as deficiências existentes na área, pouco contribuindo com formulações teóricas consistentes que, efetivamente, possam dar suporte teórico-metodológico à prática profissional. Pode-se depreender, dos dados coletados, que as experiências de estágio relatadas apresentam uma atuação diversificada, mas, no entanto, demonstram se orientar em direção a uma atuação mais preventiva do que remediativa. Essa tendência foi também observada nas experiências relatadas pelos profissionais, percebendo-se uma atuação mais significativa junto à comunidade escolar e aos professores. As pesquisas relatadas indicam resultados que evidenciam, ainda, problemas e dificuldades, de várias ordens, sobretudo no âmbito da formação acadêmica (Neves et al., 2002).

Neves et al. (2002), ao analisarem trabalhos publicados em anais de congressos, consideraram que a Psicologia atuando no campo da escola ainda não possui uma identidade profissional, visto que, como afirmou Gomes (1994) citado por Neves et al. (2002), se torna difícil traçar um perfil da atuação do psicólogo escolar no Brasil dada a variedade de escolas teóricas, mas também por existir uma distância entre a função atribuída a esse profissional no campo teórico e as exigências que se espera que sejam atendidas no cotidiano da escola. E ainda, essas autoras destacaram que a formação acadêmica foi considerada a variável principal por não auxiliar as práticas psicológicas no contexto escolar, por não amparar, de forma satisfatória, as práticas psicológicas no contexto escolar.

Silva et al. (2004) discutiram a relevância do ensino da entrevista em Psicologia Escolar como um instrumento psicológico que pode fazer parte dos conteúdos ensinados pelos supervisores/orientadores de estágio. Na Psicologia Escolar e Educacional, a entrevista pode acontecer com os pais/responsáveis, os professores e a criança, envolvidos no processo, mas antes se deve ter a preocupação em atingir o objetivo a ser atingido com ela. Assim, as autoras concluíram que, da mesma maneira que outras técnicas inerentes ao fazer do psicólogo, a entrevista pode ser ensinada no Estágio, pois proporciona “[...] o primeiro contato do aluno-estagiário com o cliente, permite-lhe associar teoria e prática, tendo na supervisão o apoio para esclarecimentos, orientações e discussões, no processo de elaboração do conhecimento constitutivo do fazer do psicólogo” (Silva et al., 2004, p. 90).

Destacamos a pesquisa de Asbahr et al. (2011), que trata da formação do psicólogo e as relações com a escola, a qual, os autores afirmaram que, em diversos cursos de graduação, há psicólogos que se formam sem ter tido contato direto com a instituição escolar, o que em tese, pode reforçar o que continua a ocorrer nos Serviços-Escola de Psicologia.

[...] Ainda hoje, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem são encaminhadas aos serviços de psicologia para a realização de um diagnóstico psicológico que justifique cientificamente a exclusão escolar. Na maioria dos casos, o diagnóstico baseia-se numa concepção inatista de homem e de mundo, que atribui ao sujeito a responsabilidade pela sua não aprendizagem. As consequências mais diretas desta explicação são a patologização e biologização dos problemas de aprendizagem, o que reforça a ideia do distúrbio de aprendizagem como uma anormalidade orgânica, fomentando cada vez mais a exclusão de alunos das classes menos privilegiadas da escola. As crianças, em sua maioria filhas de famílias da classe trabalhadora, acabam sendo avaliadas como desajustadas, desequilibradas, deficientes mentais, portadoras de distúrbios emocionais ou neurológicos, hiperativas, apáticas, traumatizadas, com disfunção cerebral mínima e tantos outros rótulos (Asbahr et al., 2011, p. 166).

Dessa forma, Asbahr et al. (2011) apresentaram como alternativa a inserção do psicólogo em formação na escola, a fim de vivenciar a vida escolar, o processo e os impactos na forma de aprender e de viver. Isto porque, mesmo com todo o processo de crítica à produção do fracasso escolar e à maneira com que o psicólogo atua na escola a partir de uma perspectiva reducionista, esses modos de compreensão e de atuação persistem em ser reeditados. Além disso, ainda há a necessidade da reconstrução da identidade do psicólogo e

sua relação com a escola, a partir da ampliação da concepção da queixa escolar, que leve em consideração os aspectos escolares e sociais, e almeje uma intervenção que produza desenvolvimento humano.

Ademais, as pesquisadoras, tendo Vigotski<sup>10</sup> entre o referencial teórico concluem que

[...] é urgente a busca por outros modos de formação do psicólogo, dadas as dificuldades de uma escolarização que caminhe num sentido oposto ao da psicologização da educação. Essa busca exige a reconstrução da identidade do psicólogo no contexto educacional e uma ampliação da concepção da queixa escolar que focalize não só a criança, mas também a identificação de fatores escolares e sociais, de modo a tornar possível uma intervenção que produza desenvolvimento humano (Asbahr, et al., 2011, p. 170).

Ulup & Barbosa (2012), além de contemplarem a importância do contexto na atuação do psicólogo escolar, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento humano, se posicionam a partir de uma perspectiva crítica de Psicologia atuando no campo escolar, mas fundamentando-se na Psicanálise. Os autores defendem uma visão de homem “[...] que se forja nas relações que estabelece com seus pares, intimamente conectado com o meio no qual está inserido. O homem e também os problemas enfrentados são fruto de uma construção histórica, temporal, espacial e sociocultural” (Ulup & Barbosa, 2012, p. 256). Desse modo, de acordo com esses autores, o profissional, atuando na escola, deve buscar potencializar também os demais profissionais da instituição para que eles também possam discutir, refletir sobre as questões, mas também agir sobre elas.

As demais pesquisas se configuraram como relatos de experiência em Estágio. Silva (2004) relatou uma proposta de estágio supervisionado envolvendo atividades referentes à arte durante um ano letivo, em uma escola pública de Uberlândia. Participaram do trabalho oito crianças dos primeiros anos do ensino fundamental (divididas em dois grupos), três mães (consideradas as participantes mais frequentes) e oito professoras. Os estagiários foram até a instituição com a finalidade de compreender aquele contexto e assim desenvolveram os encontros ao longo do ano. Utilizaram músicas, literatura e artes visuais com a finalidade de possibilitar desafios cognitivos e estéticos que promovessem aos participantes reflexões a respeito de si, do outro e do cotidiano escolar.

---

<sup>10</sup>Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

Tuleski et al. (2005) propuseram uma intervenção a partir da queixa apresentada pela escola relativa à indisciplina de alunos das quintas séries. As estagiárias ouviram os professores, a equipe técnica e os alunos. A partir disso, perceberam que estes achavam as aulas desinteressantes, visto que os conteúdos eram ensinados de forma mecânica e sem vinculação com cotidiano das crianças. Também destacaram que havia uma separação entre estudo e prazer. Com base nisso envolveram os professores nas discussões sobre indisciplina. Promoveram, também, uma gincana a fim de reestruturar o grupo de alunos das três quintas séries da escola, as quais foram formadas a partir do sorteio de uma determinada cor. Como resultado, verificaram que alguns integrantes do grupo de professores conseguiram compreender as relações existentes entre indisciplina, contexto escolar e social, e prática pedagógica. Também, houve integração entre os alunos, minimizando a rivalidade entre eles e a indisciplina (Tuleski et al., 2005).

Sobre a função do Psicólogo Escolar e Educacional Tuleski et al. (2005, p. 131) afirmaram que esse profissional deve ser aquele “[...] que tem como função ouvir e atuar sobre as queixas apresentadas pela instituição no contexto escolar como um todo”. Com sua atuação deve objetivar a introdução do indivíduo na sociedade pelo acesso à cultura, a aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Também partilhando desse posicionamento sobre o objetivo e função do psicólogo na escola, Lima (2009) tratou do estágio supervisionado em Psicologia no campo Escolar em uma prática de uma universidade federal desenvolvida em Centros de Educação Infantil. Com essa prática buscou-se o conhecimento e a análise do espaço institucional, o reconhecimento e a especificidade da atuação psicológica, e o planejamento da intervenção. Essa experiência configurou-se como a primeira vez que esses estagiários de Psicologia entraram em contato com o campo de atuação escolar. Com base em entrevista e observação os estagiários levantaram alguns aspectos da instituição.

O que mais chamou a atenção é a grande ênfase no modelo clínico da Psicologia escolar. Os alunos foram mobilizados, em um primeiro momento, para darem conta de problemas comportamentais apresentados pelas crianças – segundo os/as professores/as e educadores/as, indisciplina, hiperatividade, carência afetiva, suposição de maus tratos, etc. Em outras palavras, a necessidade dos professores/educadores era a de que essas crianças fossem atendidas individualmente pelos alunos, no sentido de adequação de seus comportamentos. É como se a função

do psicólogo escolar fosse consertar o que se encontra “estragado” no aluno (neste caso, a criança) (Lima, 2009, p. 643).

Além disso, Lima (2009) também destacou a insatisfação dos professores com os baixos salários, a falta de material pedagógico, falta de espaço físico adequado, e a necessidade de haver um número maior de professores para o desenvolvimento de atividades com as crianças. Além disso, o autor relevou a importância de não se individualizar o problema e vislumbrar o contexto, de tal modo, que o trabalho do psicólogo na escola englobe a relação “criança-instituição-família-sociedade”. Portanto, esse profissional na escola deve atuar em conjunto com outros profissionais, e também precisa “[...] traduzir as reflexões conjuntas em ações concretas a serem assumidas pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, não perdendo de vista os conteúdos veiculados com as experiências das crianças e com a análise da família, da instituição creche/pré-escola e da sociedade” (Lima, 2009, p. 640).

Por fim, foi feita uma devolutiva – para os professores e demais funcionários – que pretendeu promover a reflexão em torno da função da Psicologia na escola e da função do próprio ambiente escolar, enfatizando que, com base no conteúdo que o professor desenvolve, pode “[...] fazer com que as crianças ampliem a capacidade de pensar, de se conhecer e de conhecer e organizar a realidade e, com isso, transformá-la” (Lima, 2009, p. 645). A pesquisadora ainda ressaltou o fato de que “sabemos que há conflitos e tensões na aproximação entre a Psicologia e a educação, mas isso não implica negação da participação e da contribuição da ciência psicológica para a educação [...]” (Lima, 2009, p. 639).

Uma intervenção psicoeducacional, com objetivo de não ser tipicamente clínica, foi desenvolvida no Serviço-Escola de uma Universidade Federal por Barbosa et al. (2009). No relato do Estágio, os autores apresentaram o caso de um menino de 11 anos, que deram o nome fictício de Tom Cruise. Esse nome foi dado porque a criança havia sido diagnosticada com dislexia por uma fonoaudióloga que atendeu Tom pela primeira vez num serviço de saúde público, fornecendo um encaminhamento e uma explicação que a mãe repetia, como sendo a doença do Tom Cruise.

“Tom é uma criança criativa que adora desenhar, sabe fazer contas ‘de cabeça’ e, quando chegou ao Serviço-Escola, tinha uma queixa escolar de que não sabia ler e escrever, mesmo estando na 3ª série do ensino fundamental (primeiro ciclo), com 11 anos de idade [...]” (Barbosa et al., 2009, p. 357). Entretanto, Tom gostava muito de desenhar. Assim, os estagiários acolheram Tom, visitaram sua escola, envolveram os professores e pais no

processo e interviram junto à fonoaudióloga a fim de desmistificar o não saber ler e escrever. Desenvolveram oficinas separadas com crianças e com os pais, também, ciclo de palestra com os professores. Com Tom, produziram juntos materiais escritos articulados aos seus desenhos. Ao final, conseguiram observar progresso, pois o menino foi se apropriando da escrita.

Barbosa et al. (2009), com base nas contribuições de Maria Helena Sousa Patto e de outros autores, afirmaram que a atuação psicológica proposta no Estágio, a partir de um atendimento psicoeducacional, não se pautou na individualização da queixa escolar e buscaram compreender as raízes sociais, histórica, culturais e pessoais da queixa.

Pacheco et al. (2011) relataram o Estágio em docência no curso de licenciatura em Psicologia, por meio do qual os estagiários enfatizam as contribuições da Psicologia para o Ensino Médio e frisaram que essa ciência como disciplina obrigatória no currículo pode auxiliar a formação de alunos cidadãos, ativos na sociedade e críticos da realidade. Além disso, na formação de professores, a Psicologia pode fornecer fundamentos teóricos, proporcionando maior compreensão dos fenômenos que se apresentam em sala de aula.

Durante o desenvolvimento do estágio, com estudo de textos, observações, planejamento e a experiência de ministrar as aulas, os estagiários entenderam a complexidade da profissão docente. A partir disso, afirmaram que viveram momentos de grande ansiedade, mas que ao fim, compreenderam que o Estágio, quando desenvolvido com o equilíbrio entre a apropriação teórica e a vivência prática, se configura como uma experiência de grande riqueza (Pacheco et al., 2011).

Utilizando de observação participante e escuta ativa, Ulup & Barbosa (2012), já mencionados anteriormente, apresentaram uma proposta de trabalho em Estágio Supervisionado em Psicologia na área Escolar que foi desenvolvida por uma orientadora com diversos estagiários por um período de dez anos. As autoras destacaram algumas conclusões dessa experiência, tais como, o fato de o psicólogo estar atento à dinâmica da escola, a fim de compreender a realidade escolar e as demandas emergentes, que de acordo com elas, se dá pela observação participante na realidade de cada instituição de ensino. A partir disso, devem ser desenvolvidas as propostas de intervenções, que podem ter na escuta ativa uma prática capaz de romper com a naturalização de práticas que precisam ser alteradas.

O relato de experiência de Silva et. al (2013) foi vivenciado em um Estágio de Psicologia Escolar de uma universidade federal. Estava relacionado à organização e ao desenvolvimento de uma disciplina intitulada Psicologia: Ciência e Profissão, voltada para os alunos que entravam no referido curso. De acordo com os autores, a ementa dessa disciplina se pautava na necessidade de desenvolvimento de uma visão crítica e socialmente

comprometida em relação à Psicologia, o que permitiu a constituição de um espaço que considerasse essa ciência e profissão de um modo mais amplo.

As atividades desenvolvidas nos encontros pelos estagiários, com auxílio da supervisora, procuravam provocar reflexões sobre a universidade, a Psicologia como ciência e profissão, e a vida acadêmica. Esse processo foi feito por meio da Arte (cinema, pintura, teatro, literatura, música), proporcionando assim, além de reflexões, também a possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do acesso à arte, tanto dos estagiários, quanto dos outros alunos que participavam da disciplina ministrada. Revelaram também a função que o psicólogo escolar e educacional não deve ter, isto é, não deve servir como ferramenta de adequação e de ajustamento do indivíduo (Silva et. al, 2013).

Concordando com uma visão historicizada do homem, Silva et al. (2013), por meio do pensamento de Meira & Facci (2007), afirmam que a busca pela compreensão do homem deve partir do caráter concreto da sua vida social e individual, isto é, das relações por ele geradas, pois é também por meio delas que ele se constitui. E, destacaram a importância do processo de objetivação e de apropriação da cultura humana, afirmando que o desenvolvimento humano é determinado pelo contexto histórico e social em que se está inserido.

Como ponto de partida para a investigação, Nasciutti & Silva (2014) discutiram sobre uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional a partir da década de 1980. Com base nisso, almejaram compreender como uma supervisora de estágio e uma estagiária em Psicologia de uma instituição de Ensino Superior de Minas Gerais se apropriaram da concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional. Para obtenção dos dados foram realizadas quatro sessões de entrevistas com cada uma das participantes.

Nasciutti & Silva (2014) concluíram que a mediação do outro faz parte do processo das escolhas profissionais e da aprendizagem teórico-prática. Além disso, a relação dialética entre teoria e prática é imperativa para a apropriação conceitual, dessa forma, as autoras indicaram a necessidade de compreender teoria e prática como uma unidade. Assim, o estágio supervisionado se configurou como atividade fundamental para o exercício profissional do futuro psicólogo escolar, no qual se ressaltou a relevância das ações pedagógicas da supervisora, isto é, a importância da mediação entre a supervisora e a estagiária para a assimilação teórico-prática de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional por parte da estagiária.

Verificarmos, em estudos que se situaram a partir de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, uma variação nas teorias que fundamentam essa

perspectiva, o que pode estar relacionado ao pensamento de Meira (2012), que é apresentado por Nasciutti & Silva, (2014, p. 26).

[...] Meira (2012) considera que atualmente a busca por posicionamentos contrários à individualização das questões educacionais já se tornou lugar-comum e que se corre o risco de que isto se reduza a um discurso vazio, sem implicações concretas na realidade. É importante retomar de forma contundente o conceito de crítica, elencando pressupostos teóricos coerentes. [...]

Nasciutti & Silva (2014) trouxeram contribuições no sentido de enfatizar que, além de compreender os fenômenos em sua complexidade, o psicólogo precisa colaborar para revelar os interesses ideológicos presentes nas teorias científicas e seus efeitos para a realidade, recomendando que a ciência deva colaborar com a transformação social.

Suleiman (2014) expôs uma experiência de Estágio Supervisionado em Docência em Psicologia, disciplina do Curso de Licenciatura em Psicologia de uma universidade federal, na qual relacionou o tema da Psicologia e das relações étnico-raciais. O Estágio foi ofertado em uma escola estadual, com a participação de trinta alunas do curso de magistério. A autora afirmou que mesmo que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o ensino das Relações Étnico-Raciais tenham se tornado obrigatório em todas as escolas do Brasil a partir da Lei nº10.639/03, ainda assim, segue-se precária a formação de professores nesse campo. Dessa forma, almejando promover equidade social, considerando que a Psicologia pode colaborar no processo de formação de professores ao evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, as estagiárias proporcionaram reflexões em torno da invisibilidade do ensino da história do negro no Brasil.

Há que se ressaltar que alguns desafios se operam na formação de alunos do curso de Psicologia. Acerca disso, Machado (2014) refletiu sobre um deles, a dificuldade dos estagiários em compreender as demandas das instituições educativas no Estágio em Psicologia Escolar.

Quando os estudantes do curso de graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) iniciam os estágios das disciplinas da área da Psicologia Escolar, contam-nos que sabem o que não é para fazer, sabem que existem práticas que discriminam e rotulam, sabem que existem ações que reduzem os sujeitos a índices e números, sabem sobre o perigo de interpretações totalitárias, sabem que a

Psicologia e os psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder, sabem do perigo presente nos encaminhamentos de alunos das escolas para avaliação psicológica quando estes isentam o funcionamento social e institucional da responsabilidade pela produção de fracasso escolar, e perguntam: como agir diferentemente disso? Como exercer a postura crítica? [...] (Machado, 2014, p. 763).

Com base nesses questionamentos, Machado (2014) ressaltou a importância de se compreender que intervenção e investigação caminham juntas. Assim, foram desenvolvidas diversas atividades, como relatos semanais da experiência de estágio para a orientadora; cartas-relatório, que poderiam ser lidas junto com os professores, pais e alunos, dependendo do caso; conversa com professores; visita à Unidade Básica de Saúde na qual alguns alunos são atendidos; participação em reunião de professores, entre outras atividades. Por fim, a autora destaca a importância de o estagiário estar em conexão com o ambiente que desenvolve sua prática, pois, “[...] transformar o campo social se faz no campo relacional das forças, o que exige aberturas e disposições para criar novas conexões de sentido, de afeto e de maneiras de pensar [...]” (Machado, 2014, p. 771).

O objetivo de Calado (2014) foi o de descrever uma experiência de acompanhamento de uma turma do curso de Psicologia de uma instituição de Ensino Superior privada do Rio Grande do Norte na disciplina de Estágio Básico em Psicologia Escolar e Educacional. A autora relatou a trajetória dos estagiários em uma instituição educacional pública por meio de investigação da história da escola; entrevistas com equipe gestora, professores e demais funcionários; encontros com as turmas indicadas; observação de diversos momentos da rotina escolar; leitura do Projeto Político Pedagógico; discussão e planejamento das atividades com os professores das turmas. A partir de então, levantaram algumas queixas trazidas pela equipe gestora, tais como: indisciplina, violência, desinteresse pela escolarização, distanciamento da família, desestrutura familiar e transtornos de aprendizagem como dislexia e transtorno de déficit de atenção (TDAH).

Diante de todo esse cenário, Calado (2014) afirmou que foram as supervisões que possibilitaram que os estagiários rompessem com a visão adaptacionista da Psicologia e percebessem a complexidade do fenômeno escolar e o quanto algumas interpretações reducionistas, como a desestrutura familiar, a violências das comunidades, as supostas doenças do não aprender, eram superficiais e preconceituosas e buscavam reduzir ora o aluno, ora a família, ora os professores e gestores a culpados pelo problema.

“Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa” foi o trabalho desenvolvido por Rose et al. (2016). A pesquisa foi fundamentada na aprendizagem cooperativa, embasada na relação prática entre as ideias de John Dewey e Kurt Lewin, e aproveitadas por Herbert Thelen. Este último desenvolveu um método em que estudantes buscam aprender juntos, em pequenos grupos, com a finalidade de solucionar problemas e tomar decisões apoiadas nas colaborações de todos os partícipes do grupo.

Assim, após a apropriação teórica por parte dos estagiários e o planejamento das atividades, eles desenvolveram a prática em uma escola estadual de período integral que ofertava o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Montaram grupos heterogêneos, escolheram os temas a serem estudados, prepararam os materiais a serem disponibilizados aos alunos, e desenvolveram observação dos alunos e ações juntos a estes. Assim, Rose et al. (2016, p. 314) concluem que essa experiência pode contribuir com a ação docente, pois “[...] cabe ao psicólogo escolar auxiliar o planejamento pedagógico e o aprimoramento das habilidades de ensino dos professores, sendo este tipo de reflexão fundamental para o professor aprimorar suas práticas”.

Rose et al. (2016) assinalaram que a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional deve pautar-se no compromisso pela luta de uma escola democrática, comprometida com a construção de práticas em Psicologia que atendam as demandas das queixas escolares e apoie a implementação de políticas públicas, rompendo com a visão adaptacionista. A atuação deve ser diversificada, abrangente, e que aspire pelo entendimento do funcionamento da instituição escolar, bem como vise à elaboração de projetos pedagógicos que atendam as demandas de toda a comunidade escolar, promovendo a reflexão e aprimoramento das práticas docentes.

A primeira atividade apresentada na exposição da experiência de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar de Braz-Aquino & Albuquerque (2016) foi a de esclarecer a equipe pedagógica e os professores sobre o papel do psicólogo na escola. O estágio foi desenvolvido em uma escola pública de educação básica, que abarcava creche, pré-escola e o primeiro ciclo do ensino fundamental. Primeiramente, o trabalho se pautou em apresentar aos docentes a função do processo escolar, que é o de promoção de situações sociais de desenvolvimento. Os temas que emergiram nessa prática foram: o desrespeito entre pares, o preconceito em relação à cor e às crianças com alguma deficiência, o descrédito dos alunos frente às capacidades dos colegas e as conversas paralelas durante a exposição dos conteúdos. Com base nisso, foram desenvolvidas algumas atividades.

Foram discutidas as práticas pedagógicas pontuais que poderiam funcionar como entraves do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam, uso de tarefas repetidas; aulas geralmente expositivas com pouca participação dos estudantes; ausência de correção coletiva das tarefas escolares; atitudes coercitivas com os alunos frente aos exercícios escolares; e utilização das tarefas como forma de punição para comportamentos não desejáveis das crianças. A abordagem utilizada nesse ponto concentrou-se na imagem do professor enquanto agente fundamental no favorecimento do processo de aprendizagem do aluno, desmistificando a ideia de que as queixas escolares têm suas causas situadas em um dos membros de uma relação (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016, p. 230).

Além disso, os estagiários prestaram assessorias aos docentes na intenção de colaborar com o processo ensino-aprendizagem, por meio de leituras de textos com grupo de professores e atividades desenvolvidas em sala de aula, envolvendo professores e alunos (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

Os autores supracitados, baseados na Psicologia Histórico-Cultural, afirmaram, sobre a escola de Vigotski, entre outras contribuições, que: “[...] Influenciado pelo materialismo dialético de Marx (1867/1971), esse modelo retoma a ideia de que, pelo trabalho, o sujeito altera a natureza e, ao transformá-la, modifica sua relação com o meio ao engendrar processos tipicamente humanos” (Leontiev, 1982/2004, citado por, Braz-Aquino & Albuquerque, 2016, p. 226). Por fim, ressaltaram que o desenvolvimento humano é um processo global e dinâmico, que apresenta, em cada período, complexidade em sua organização e formação.

Sob outro enfoque, os desafios da supervisão em Estágio foram tratados por Patias et al. (2017), por meio de um relato de experiência oriunda da prática das supervisões de estágio básico e específico em escolas públicas. Teve como objetivo principal descrever os principais desafios encontrados, tanto no espaço de estágio, como nas dificuldades de alguns estagiários de Psicologia em expandir o olhar para uma Psicologia atuando no campo escolar que não olhe apenas para o aluno e sua família.

Da mesma maneira como Calado (2014), que ressaltou a importância das supervisões, Patias et al. (2017) também afirmaram que estas, além de contribuírem para que haja troca entre os estagiários, são essenciais no processo de relato das dificuldades e na tomada de consciência ao olhar para os problemas enfrentados na escola. Além disso, as autoras ressaltaram a importância da instrumentalização teórica paralela à prática.

Baseando-se no Documento de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica do Conselho Federal de Psicologia (2013b), Patias et al. (2017) destacaram que o Psicólogo Escolar e Educacional devem desenvolver atividades que priorizem o contexto, o coletivo, participando de avaliação, elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico da Escola. Além disso, dão destaque para o aspecto psicológico da realidade escolar, atuando no processo ensino-aprendizagem, formação continuada de professores e educação inclusiva.

De maneira geral, os autores que se preocuparam em apresentar a concepção de Educação e o papel da escola afirmaram que, desde a pré-escola até a universidade, a função da escola é a da transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, isto é, aquele conhecimento do qual não é possível se apropriar por si só, sendo assim, o papel é o de promover o desenvolvimento, a humanização e uma formação integral (Tuleski et al., 2005; Lima, 2009; Pacheco, et al., 2011; Ulup & Barbosa, 2012; Silva et al., 2013; Nasciutti & Silva, 2014; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

Por fim, relevamos que Neves et al. (2002) afirmaram que a atuação do psicólogo no campo da escola ainda não possui uma identidade profissional em decorrência das variadas escolas teóricas. Em contrapartida Asbahr et al. (2011) salientaram que ainda hoje se espera que as crianças encaminhadas dentro desse campo nos serviços de Psicologia sejam submetidas ao atendimento individual com a confecção de um diagnóstico a fim de legitimar a exclusão escolar, e que, na grande maioria das vezes, esse modo de atuação se baseia em uma concepção de Psicologia que responsabiliza o sujeito pela não aprendizagem. De acordo com isso, se reforça assim a patologização e biologização dos problemas de aprendizagem. Também Lima (2009) evidenciou que os estagiários, ao adentrarem na escola, eram solicitados a darem conta de problemas comportamentais, se apresentando, por parte da comunidade escolar, a necessidade de que a criança fosse atendida individualmente.

Esses posicionamentos demonstram o que se espera desse profissional, ou seja, mostrar qual é a identidade que está formada na visão dos profissionais da escola, professores, educadores, entre outros, reafirmando assim a necessidade de reconstrução, e não de formação da identidade do psicólogo no campo da escola. No caso do estágio em Psicologia Escolar e Educacional, a reconstrução dessa identidade passa diretamente pela mediação do professor orientador, como foi ressaltado por Nasciutti & Silva (2014), evidenciando a importância deste para a assimilação de uma perspectiva crítica que supere esse posicionamento individualista e adaptacionista.

## 1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta Seção teve como objetivo apresentar aspectos do processo histórico da constituição da Psicologia, em especial relativa ao contexto escolar e onde se situa o Serviço-Escola nesse panorama. Procuramos destacar a origem da Psicologia enquanto ciência, que se pautou em um olhar biologista, segundo o qual as capacidades humanas são transmitidas por hereditariedade, ignorando a importância da relação do homem com outros homens no processo histórico evolutivo, isto é, que ignora o papel da sociedade na constituição do homem. Além disso, destacamos também que a Psicologia, como todas as outras ciências, se desenvolveu a fim de reafirmar ou de fundamentar a subordinação dos homens ao capital. Na década de 1970, no entanto, constatamos que um movimento de crítica começou a figurar no Brasil em relação a essa forma de desenvolver a prática e investigações na área.

O desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência influenciou a Psicologia e suas relações com a Educação no Brasil. Em um primeiro momento, os estudos estavam atrelados ao curso de medicina, refletindo a visão biomédica. E é a partir daí que surgem os primeiros laboratórios de Psicologia, que contribuíram para a formação de professores. A Psicologia, até a regulamentação da profissão em 1962, atuou quase que exclusivamente organizada em torno de processos avaliativos, com a utilização de testes que buscavam medir a inteligência, e realização de orientação vocacional dos jovens. Ainda, se estabeleceu como base científica para Pedagogia, e deu suporte teórico para as mudanças ocorridas no processo educativo no Brasil que buscaram atender as necessidades socioeconômicas apresentadas pelo capitalismo brasileiro.

O marco inicial dos Serviços-Escola de Psicologia foi a regulamentação da profissão em 1962. Nesse momento tem início uma visão de que a função desse serviço é a de aplicar na prática as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula.

Destacamos também que o processo de crítica tanto na Psicologia quanto na Pedagogia surgiram a partir do contexto histórico em meados dos anos de 1970 e 1980, no qual houve a ebulição de diversos movimentos sociais, permitindo que o governo militar enfrentasse uma crise de legitimidade.

Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia de 2004 e também de 2011, houve mudança na formação do psicólogo, passando de conteúdos e disciplinas específicas do currículo mínimo para a ênfase nas competências e habilidades, sendo atribuída uma carga horária de pelo menos 15% do curso para o Estágio Básico e Específico na graduação em Psicologia. Assim, após a

contextualização histórica, examinamos o Serviço-Escola de Psicologia Escolar e Educacional por meio das produções brasileiras da área. Salientamos que o Estágio pode proporcionar a vivência prática profissional, e também se configurar como um espaço de expressão do papel social do psicólogo ao atender a parcela da população que historicamente esteve apartada dos serviços psicológicos.

Quando analisamos as práticas e os temas abordados nos periódicos brasileiros relacionados ao Estágio em Psicologia Escolar e Educacional, identificamos alguns aspectos que indicam haver uma deficiência nas formulações teóricas que dão suporte à prática do Estágio. Localizamos, nas produções, discussões sobre o processo de entrevista, que ensinado pelos supervisores de estágio, se configura como o primeiro contato do estagiário com o aluno, a família, ou a comunidade escolar a ser atendida.

As produções também destacaram que muitas crianças com dificuldade de aprendizagem são encaminhadas aos Serviços-Escolas de Psicologia para serem avaliadas, para que se produza um diagnóstico psicológico que justifique a exclusão escolar, e ainda hoje, culpabilizando o indivíduo e patologizando e biologizando os problemas de aprendizagem.

Apresentamos relatos de experiência de Estágio que envolveram a utilização da arte para o desenvolvimento das atividades com alunos e professores. Ademais, as produções destacaram a relevância do Estágio quando desenvolvido de forma contextualizada, levando em consideração todos os atores que interferem no processo e provocando reflexões acerca dos temas que emergem do contexto escolar, tais como a indisciplina. Neste caso, quando os professores são envolvidos no processo de trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, isso proporciona a eles a compreensão das relações existentes neste tema, e mostra que não existe um único culpado.

Também foi relevante perceber, nos textos analisados, a expectativa que a comunidade escolar possui com relação ao psicólogo que atua nesse campo, isto é, de que o trabalho seja desenvolvido por meio de avaliação e atendimento individual dos alunos, procurando adequar seus comportamentos. Ficou evidente que ainda existem conflitos e tensões entre a Psicologia e a Educação, mas o Estagiário, com o auxílio do Professor Orientador, pode demonstrar que existem abordagens diferenciadas para se trabalhar com alunos, principalmente aqueles que chegam rotulados com algum tipo de transtorno.

Áreas de atuações diferenciadas foram apresentadas, como a possibilidade do ensino da Psicologia no ensino médio como ciência obrigatória no currículo, o que pode permitir a formação de alunos mais conscientes e críticos da realidade.

Além disso, ficou evidente a relevância do Supervisor/Orientador de Estágio na apropriação de uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional por parte dos estagiários, isto é, na possibilidade de romper com a visão adaptacionista da Psicologia e de se perceber a complexidade do fenômeno escolar, não reduzindo um problema à família, ao aluno, ou ao professor. Tais ações podem proporcionar, segundo algumas produções analisadas, uma maior tomada de consciência sobre todos os problemas enfrentados no contexto da sociedade, principalmente relativos à escola, por meio da instrumentalização teórica em conjunto com a prática.

Concordamos que o professor é um agente fundamental na promoção do caminho de aprendizagem do aluno. Mas, mesmo com a crítica à culpabilização individual do insucesso escolar, ainda assim, encontramos estudos que entenderam o professor como único culpado do não sucesso da aprendizagem. No entanto, sabemos que existe um processo formativo desse professor, que o leva a ter determinada prática, por isso, a crítica à atuação deste deve ir para além das atitudes individuais para com os alunos. Em alguns casos, o Psicólogo Escolar e Educacional assumiu a responsabilidade dessa continuidade do processo formativo do professor, por meio de grupos de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, com leitura de textos em conjunto.

Por fim, a “falta” de identidade profissional foi tema salientado em alguns dos estudos apresentados. Apesar de existirem diversas possibilidades de atuação, como vimos, as críticas desenvolvidas nos anos de 1970 e 1980 ainda estão sendo feitas, estudos exclusivamente psicométricos ainda são realizados, e a identidade profissional do Psicólogo Escolar e Educacional se configura justamente como produtores de diagnósticos e clínicos, de modo contrário ao que nos posicionamos. Dessa forma, julgamos relevante que estudos futuros reflitam em torno da identidade profissional, almejando, que no processo formativo em Psicologia, especialmente nos Serviços-Escolas, que Orientadores tenham clareza dessa identidade, e possibilitem que isso seja apropriado também pelos alunos Estagiários.

## SEÇÃO II -FORMAÇÃO DO HOMEM E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia estão em debate com base no documento elaborado pela ABEP, CFP & FENAPSI (2018), por meio da Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, uma das etapas da formação. O Estágio Supervisionado obrigatório é um processo que visa à preparação para a atuação nas diversas inserções do psicólogo no mercado de trabalho. Cunha (2013, p. 25) ressalta que “[...] nenhum pensamento educacional que se preze pode estar alheio às formas e aos processos de produção e reprodução da vida pelo trabalho e aos elementos materiais da formação humana [...]”. Incluímos na assertiva da pesquisadora o pensamento relativo à Psicologia Escolar e Educacional, principalmente relacionado ao processo educativo desse profissional. Pois, como vimos no processo histórico da Psicologia, em uma formação direcionada pelos pressupostos das habilidades e competências, fica claro como a “lógica do lucro” afeta em grande medida o saber.

Além disso, “Na medida em que as leis de desenvolvimento social sejam conhecidas ou ignoradas pelos homens, estes delas fazem auxiliares, ou delas se tornam vítimas. O conhecimento científico das causas da guerra imperialista nos permite lutar *eficazmente* contra ela [...]” (Poltzer, Besse & Caveing, 1954, p. 187, grifo dos autores). Assim, procuramos explorar algumas contribuições em torno das formas de produção e reprodução da vida humana, buscando aclarar a compreensão de trabalho de acordo com os pressupostos marxistas.

Karl Marx (1818-1883) estudou cientificamente o modo de produção capitalista a fim de compreendê-lo. E, como afirmou Antunes (2016), Marx apesar de ter rompido com o idealismo alemão a partir de 1845, nunca se apartou dos ensinamentos de Georg W. F. Hegel (1770-1831), mesmo que “[...] ambos os métodos não se identifiquem diretamente e o método de Marx deva ser concebido como a inversão do de Hegel.” (Antunes, 2016, p. 64). Enquanto Hegel é idealista<sup>11</sup>, Marx é materialista<sup>12</sup>, no entanto, ele não deixou de reconhecer a genialidade de Hegel, como afirmou no Posfácio da segunda edição de *O Capital*:

---

<sup>11</sup> “[...] o que equivale dizer que, para ele, a natureza e a história humanas não eram mais do que uma manifestação, uma revelação da ideia incriada. A dialética hegeliana era, pois, puramente espiritualista” (Poltzer, Besse & Caveing, 1954, p. 30).

<sup>12</sup> De acordo com Poltzer, Besse & Caveing (1954), o materialismo marxista é uma concepção científica de mundo que toma o mundo como uma realidade material, na qual o homem não está apartado dela, pode conhecê-la, e por meio do conhecimento transformá-la. É uma concepção de mundo em seu conjunto, que procura ver o mundo em seu desenvolvimento real sem adições estranhas. Para Fromm (1979), o materialismo de Marx vai além da opinião filosófica em torno da matéria em movimento apartada da história. “Marx combateu esse tipo de materialismo mecânico, ‘burguês’, ‘o materialismo abstrato da ciência natural, que excluía a História

Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ela ainda estava na moda. Mas quando eu elaborava o primeiro volume de *O Capital*, os enfadonhos e medíocres epígonos que hoje pontificam na Alemanha culta acharam-se no direito de tratar Hegel como [...] um ‘cachorro morto’. Por essa razão, declarei-me publicamente como discípulo daquele grande pensador [...]. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nela, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (Marx, 2013, p. 91, grifos do autor).

O autor continua, afirmando que a dialética de Hegel parecia glorificar o existente. Isto é, não considera o movimento real, a transformação, e as causas de modificação. É como, “[...] acreditar que o capitalismo é eterno, é raciocinar metafisicamente; acreditar que os males e vícios (corrupção, egoísmo, crueldade, etc.), engendrados e mantidos entre os homens pelo capitalismo, existirão sempre [...]” (Politzer, Besse & Caveing, 1954, p. 26). Opondo-se a esse pensamento positivo de Hegel, o resultado negativo é exposto por Marx na obra *O Capital*, como afirmou Antunes (2016), segundo o qual, o

[...] processo aparece como a própria negação da negação, como a verdadeira negatividade do processo, como a destruição e derrocada total do sistema capitalista pelo desenvolvimento e aprofundamento de suas próprias contradições não resolvidas, pela elevação da classe operária ao plano da luta revolucionária pelo poder, pela expropriação dos expropriadores, pelo fim da propriedade privada, do mercado, da mercadoria e do dinheiro, pela organização consciente e racional da vida econômica e, por fim, pela fundação de um novo modo de vida e de um novo futuro para a humanidade (Antunes, 2016, p. 75).

Dessa forma, é possível considerar que Marx não inventou uma teoria, ele parte de uma observação concreta da realidade. Não separou o homem do seu meio, como fizeram os

---

e seus processos’, e para o seu lugar o que denominou, em *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, ‘naturalismo e humanismo [que] é diferente tanto do idealismo quanto do materialismo, e, ao mesmo tempo, constitui a verdade que os unifica’. De fato, Marx nunca empregou as expressões ‘materialismo histórico’ ou ‘materialismo dialético’, ele falou, isso sim, de seu próprio ‘método dialético’, em contraste com o de Hegel, e de sua ‘base materialista’, pelo que se referia simplesmente às condições fundamentais da vida humana” (Fromm, 1979, p. 20).

metafísicos; para ele o homem é produto da história das sociedades, afirmaram Politzer, Besse & Caveing (1954). Por isso, quando analisamos pelo viés marxista, a categoria trabalho assume primeiramente um aspecto essencial, como asseverou Friedrich Engels (1976, p. 215), afirmando que o trabalho “[...] É condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo criou o homem”. Engels (1976) demonstra essa condição fundante do trabalho por meio da análise histórica do desenvolvimento do homem, a qual expressou como “*A humanização do macaco pelo trabalho*”.

Segundo Engels (1976), a partir do momento que começou a caminhar no solo, os macacos foram aos poucos se desabitando ao uso das mãos, o homem deu o passo decisivo para a transição, permitindo que as mãos pudessem ser usadas em outras tarefas, mas para que o macaco antropeide chegasse ao ponto de ter as mãos humanas altamente desenvolvidas, foram necessários milhares de anos de desenvolvimento por meio do trabalho. Dessa forma, Engels (1976, p. 217) afirma que “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste [...]”. No entanto, nesse processo, não foram apenas as mãos a se desenvolverem, também todo o corpo<sup>13</sup>.

Em conjunto com o desenvolvimento corporal e o aperfeiçoamento do trabalho, também consideramos outro fator importante a sociabilidade do homem, visto que, por meio dela, da ajuda mútua, criou-se em cada homem a consciência da serventia dessa cooperação, e a necessidade de comunicação, originando assim a linguagem humana, possibilitando o desenvolvimento cerebral e o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos (Engels, 1976). Assim:

A reação do desenvolvimento do cérebro e dos sentidos que o servem, da consciência progressivamente esclarecida, da capacidade de abstração e de raciocínio, sobre o trabalho e a linguagem, deu a ambos um estímulo sempre renovado para que fosse possível prosseguir o seu desenvolvimento [...]” (Engels, 1976, p. 219).

Quando o homem, em nível filogenético, vai se tornando hominizado, com características biológicas que o diferencia dos animais, o trabalho, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, foi se tornando cada vez mais complexo; o homem tornou-se capaz de planejá-lo e pôde fazê-lo ser executado por outras mãos por meio desse planejamento. Assim, Engels (1976) chama nossa atenção para o fato de que ao desenvolvimento da

---

<sup>13</sup>Engels (1976) atribui isso à lei de correlação do desenvolvimento de Darwin, a qual afirma que as mudanças em determinadas formas determinam mudanças nas formas de outras partes.

atividade do cérebro é atribuído todo o mérito do rápido progresso da civilização. “[...] Os homens acostumaram-se a explicar seus atos como resultantes de seus pensamentos, ao invés de explicá-los como consequência de suas necessidades (que, rapidamente, se refletem e atingem a consciência, ou seja, o cérebro) [...]” (Engels, 1976, p. 222), fundando assim a concepção idealista de mundo e não reconhecendo o papel essencial do trabalho. Entretanto, partindo da concepção socialista, “[...] *toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano [...]*” (Marx, 2010, p. 81, grifo do autor).

Por meio da faculdade da ação consciente, a capacidade de planejamento do homem, o trabalho determina a diferença entre o animal que utiliza a natureza<sup>14</sup>, e o homem que a domina, no entanto, não a domina como alguém fora dela, pois há uma influência recíproca da natureza sobre homem, isto é, o homem está unificado com a natureza, o que de acordo com Engels (1976), torna antinatural e absurda “[...] a oposição entre espírito e matéria, entre o homem e a Natureza, entre alma e corpo, concepção que surgiu na Europa depois da decomposição da antiguidade clássica e que adquiriu sua mais acentuada forma na doutrina do cristianismo” (Engels, 1976, p. 224).

Marx (2013), quando discutiu a categoria trabalho, não tratou daquela forma de trabalho que ele chamou de *animalesco*, de instintivo<sup>15</sup>, mas daquela resultante de um enorme espaço de tempo que separou o homem dessa primeira configuração, para a de vendedor da sua força de trabalho<sup>16</sup>. Destacou o trabalho como fundante do ser social, daquele indivíduo que possui conhecimento de todo o percurso da atividade, enquanto ação teleologicamente concebida.

O trabalho é um processo que pressupõe cinco elementos: 1) O agente da ação, o homem. 2) O objeto da ação, a natureza. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]” (Marx, 2013, p. 255). 3) Meios da ação, isto é, os instrumentos, que podem ser as mãos, pedra, madeira, ferro, entre outros criados pelo próprio homem, e são o que torna a ação mediada. 4) Produto da ação: “[...] no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do

---

<sup>14</sup>“Mas como a natureza oferece os *meios de vida*, no sentido de que o trabalho não pode *viver* sem objetos nos quais se exerça, assim também oferecem por outro lado, os *meios de vida* no sentido mais estrito, isto é, o meio de subsistência física do *trabalhador* mesmo” (Marx, 2010, p. 81, grifos do autor).

<sup>15</sup>Leontiev (1978) chama de processo de hominização, o qual diz respeito ao processo evolutivo que originou a atual espécie humana.

<sup>16</sup>Aqui o trabalho pode ser entendido como processo de humanização, o qual, como afirmou Leontiev (1978), permite ao homem se construir enquanto humano.

trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente [...]” (Marx, 2013, p. 256). 5). Finalidade da ação, que ocorre “[...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida [...]” (Marx, 2013, p. 255).

Além desses elementos, as condições objetivas são necessárias para o desenvolvimento do trabalho. “[...] Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto. [...] Meios de trabalho desse tipo, já mediados pelo trabalho, são, por exemplo, oficinas de trabalho, canais, estradas etc.” (Marx, 2013, p. 258). Dessa forma, o autor resume que na atividade, isto é, no desenvolvimento do trabalho, com o auxílio dos meios, o homem

[...] opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser [...] (Marx, 2013, p. 258).

Assim, quando o homem altera a natureza, também ele resulta alterado. O objeto modificado assume características genéricas que dizem respeito a finalidades e modos de utilização, visto que, sem essa identidade, um objeto servirá para inúmeras utilizações. Um exemplo deste aspecto é citado por Márkus (2015), no qual um copo pode ser utilizado para beber água, ou para ser atirado em alguém. Assim, “[...] os objetos feitos pelo homem são *objetivações* das capacidades humanas: eles materialmente representam modos e formas de ação que cada indivíduo deve se ‘apropriar’ [...]” (Márkus, 2015, p. 32, grifos do autor), o que engendra um processo de objetivações, apropriações, novas necessidades, novas objetivações, assim por diante.

Nesse processo de apropriação e objetivação, “[...] a riqueza social se expressa cada vez mais nas condições de trabalho criadas pelo próprio homem [...]” (Marx, 2011, p. 705). Isto é, o trabalho é essencial para o desenvolvimento humano, e no desenvolvimento desse ato o homem controla a si mesmo (Marx, 2013). Mas as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista dão ao trabalho outra dimensão, que nega o trabalho no sentido concreto, no sentido criador, e toma forma de mero gasto de energia física e intelectual do trabalhador. Marx (2013) analisa que é o dispêndio de energias vitais em um determinado tempo que

sustenta toda a sociedade capitalista, ou seja, o trabalho abstrato, genérico. Nesse sentido, o trabalhador é controlado e se torna alienado<sup>17</sup> e estranhado. E assim o é, pois, o dinheiro, de acordo com Marx (2010), medeia a vida dos homens dada a universalidade de sua propriedade de se apropriar de todos os objetos, mas, “[...] para que o trabalhador possa receber sua parcela de dinheiro, inevitavelmente terá que alienar sua subjetividade, sua existência e seu tempo” (Sandeski, 2016, p. 29).

Marx (2010) parte do pressuposto de que a sociedade se decompõe em duas classes: os trabalhadores e os proprietários. E, a partir da apropriação privada da natureza, o trabalhador é aquele que precisa vender sua força de trabalho; agora, por meio da consumação do trabalho suas objetivações tomam a forma de mercadoria. “[...] Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*)” (Marx, 2010, p. 80, grifos do autor).

Na atual forma de sociabilidade, Marx (2013) afirma que uma mercadoria encarna o Valor de uso (utilidade, capacidade de satisfazer necessidades humanas), e o Valor, este que se expressa como Valor de troca (valor da mercadoria quando entra na relação de troca), e é certa quantidade de trabalho abstrato, isto é, o trabalho humano genérico cristalizado na mercadoria, no qual o Valor é medido através da duração desse trabalho. Mas agora não basta o trabalhador produzir mercadoria, o trabalhador precisa produzir o Mais-valor<sup>18</sup>. “[...] Não se trata mais, aqui, da qualidade, do caráter e do conteúdo específicos do trabalho, mas apenas

---

<sup>17</sup>De acordo com Ivana Jinkings (2004) citada por Sandeski (2016), na nota de edição da quarta reimpressão da obra Manuscritos Econômicos-Filosóficos de Marx (2010), a alienação do trabalho é fruto da estrutura social vigente, que aparta o trabalhador do produto do seu trabalho, o que provoca o estranhamento a si mesmo e ao ambiente em que vive. Isto é, “[...] O resultado não pertence mais ao homem e o processo de alienação (*Entäusserung*) se consolida na objetivação do trabalho pela relação com o mundo externo sensível (natureza) [...]” (Sandeski, 2016, p. 54, grifo da autora).

<sup>18</sup>Também traduzido como Mais-valia, é definido como: “[...] a forma específica que assume a **exploração** sob o capitalismo, a *differentiaspecificado* modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de **lucro** e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário [...]” (Bottomore, 2001, p. 361, grifos do autor). Temos ainda que: “[...] A teoria do valor-trabalho revela que a fonte da mais-valia na produção no sistema capitalista é o trabalho não remunerado dos trabalhadores. Em média, um trabalhador produz em um dia (ou em uma hora, ou em qualquer unidade de tempo de trabalho) um certo **valor** em dinheiro, mas o salário que recebe é o equivalente apenas a uma fração desse valor. Assim, o operário recebe o equivalente a apenas uma parte do dia de trabalho, e o valor produzido na outra parte, não remunerada, é a mais-valia. A forma do salário obscurece esse fato, dando a impressão de que o trabalhador recebe por todas as horas trabalhadas, mas, do ponto de vista da teoria do valor-trabalho, uma fração de trabalho é realizada sem que o trabalhador receba um equivalente e, portanto, não é paga. A **exploração** dos trabalhadores no sistema capitalista de produção não é contrária nem aos costumes, nem às leis da sociedade capitalista, que consideram o trabalhador como o proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho, que está protegido enquanto puder obter o valor total dessa mercadoria na troca realizada no mercado. Só que, mesmo quando os trabalhadores recebem o valor total da força de trabalho, esse valor fica aquém do valor por eles produzido, de modo que, do ponto de vista social, uma parte de seu trabalho é apropriada pela classe capitalista como mais-valia” (Bottomore, 2001, p. 364-5, grifos do autor).

de sua quantidade. É apenas esta última que cabe calcular [...]” (Marx, 2013, p. 80). E também,

[...] o próprio trabalho pode ser considerado um valor-de-troca no mercado. Desse modo, o trabalhador vende sua força de trabalho, como se vende qualquer outra mercadoria, nas palavras do autor, ele vende seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Por isso, o valor-de-uso da força de trabalho não pertence ao trabalhador (Fernandes, 2013, p. 3).

Mas em nossa análise, precisamos nos atentar para o caso dos trabalhadores assalariados e não proletário, como afirmou Louis Althusser, na Advertência aos leitores do livro *O Capital* (Marx, 2013), quando ele afirma existirem os que possuem experiência direta com a exploração capitalista e aqueles que não possuem, “os trabalhadores-intelectuais”, neste caso, o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, que trabalha a partir de uma ciência, e não está diretamente implicado com o trabalho manual.

O processo histórico e social de reprodução da vida humana interfere diretamente no pensar e no fazer profissional do Psicólogo, seja em qualquer área que ele atue, como esclarece Parker (2015, p. 9), quando afirma que: “[...] Por ser a sociedade atual organizada em torno da exploração e da subordinação, até mesmo o psicólogo mais bem intencionado contribui para a alienação, para a separação de nós mesmos dos outros ou de nossas próprias habilidades criativas”. Ou seja, dadas as condições materiais que nos encontramos, em grande parte, a Psicologia colabora para ser um instrumento de controle social, de adaptação do indivíduo a esta atual forma de sociabilidade.

O exposto sobre a categoria marxista de trabalho e a forma de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista é importante para a compreensão de qualquer objeto de pesquisa que esteja relacionado com a vida social dos homens, visto que o capital a condiciona. O pensamento filosófico pretende explicar determinados fenômenos da realidade por meio de conceitos na sua máxima generalidade, no grau máximo de abstração. Dessa forma, um conceito tem a capacidade de explicar um conjunto de fenômenos sociais, e não apenas uma situação particular. Assim, Marx não se deteve a uma única causa empírica, mas procurou explicar por meio de conceitos, por exemplo, ele não utilizou o conceito de trabalho para tentar compreender apenas uma fábrica, ele apresentou o um conceito abstrato genérico e universal, abstraiu todas as diferenças não essenciais do conceito de trabalho, e buscou dar explicações de conjunto. Já as ciências humanas buscam explicar determinados fenômenos

em específico. Como é o nosso caso, no intuito de compreender o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional. Dessa forma, precisamos recorrer a outros estudiosos, que coerentes com essa teoria, trataram do conceito de trabalho de modo mais específico, como Dermeval Saviani.

Podemos afirmar que o psicólogo, como todos os trabalhadores da sociedade capitalista, se coloca à disposição do mercado, e dispõe como mercadoria a sua atividade laboral, seja ele enquanto profissional autônomo ou como assalariado. Dessa forma, destacamos para essa discussão o pensamento de Saviani (2013) sobre a especificidade do trabalho na educação, que em grande medida se relaciona com o trabalho do psicólogo, e também pode contribuir para a compreensão do trabalho do professor-orientador de estágio, e do psicólogo Escolar e Educacional. O autor enfatiza que o trabalho é uma ação intencional antecipada mentalmente, e que possui uma finalidade. Assim, afirma que a educação, própria dos seres humanos, é um processo de trabalho. E, faz uma diferenciação do trabalho enquanto produtor da subsistência humana, que ele nomeia de “trabalho material”, e o “trabalho não material”, que diz respeito à “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana [...]” (Saviani, 2013, p. 12).

O autor situa a educação na categoria de “trabalho não-material” e analisa que este possui duas modalidades: a primeira trata das atividades que tem como resultado um produto, sejam eles livros ou objetos artístico, que se separam do produtor; e a segunda, por exemplo a aula, em que não há essa separação do ato da produção e do produto, no qual “[...] A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (Saviani, 2013, p. 12). A partir desse pensamento, o autor chega à finalidade do trabalho educativo, sobre o qual abordaremos mais à frente neste texto.

Dado esse contexto, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações, os Psicólogos:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas

experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (TEM/SPPE, 2010, p. 347).

Isso posto, partindo dessas ideias podemos dizer que o trabalho do psicólogo é “trabalho não-material”, pois, da mesma forma que o professor, o Psicólogo Escolar e Educacional trabalha com conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades, mais ainda, procura compreender e auxiliar na transformação desses aspectos no sujeito. Assim, nos pautamos em uma concepção de homem que considera que a categoria trabalho institui e constitui o homem enquanto ser social. E, no próximo item discutiremos sobre a relação entre teoria e prática com base nos pressupostos marxistas, a fim de compreender como essa relação pode se estabelecer nos Estágios Supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional.

## 2.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Como destacam a ABEP, CFP & FENAPSI (2018, p. 38), “As DCNs 2004/2011 orientam a formação de uma (um) profissional generalista. Essa concepção demanda dos cursos de Psicologia a oferta de componentes curriculares, bem como oportunidades de pesquisa e extensão, que efetivem a integração teoria-prática [...]”. Além disso, quando no documento orientador da revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (ABEP, CFP & FENAPSI, 2018), abordam, em específico, o Estágio Supervisionado, são levantados alguns questionamentos em torno de o Estágio realmente se configurar um campo de prática.

Dentre as diversas indagações explanadas, destacamos a seguinte: “Os Estágios têm permitido à (ao) estudante experimentar a *práxis* no mundo laboral, participando e intervindo de forma a integrar conhecimentos, habilidades, competências e atitudes desenvolvidos ao longo do Curso, acompanhada (os) por uma(um) orientadora (or) qualificado?” (ABEP; CFP & FENAPSI, 2018, p. 51, grifo dos autores). O Estágio Supervisionado obrigatório trata-se da relação teoria-prática, mas como deve ser? É a aplicação prática da teoria aprendida? A fim de esclarecer esses questionamentos é que discutiremos sobre a relação teoria e prática para o marxismo.

Santos (2006), em sua tese de doutorado, ao falar sobre “Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil” questiona: “Na prática a teoria é outra?”. Questionamento esse que serve também a nós psicólogos que nos

fundamentamos nos pressupostos do materialismo histórico-dialético<sup>19</sup>. Com relação à questão posta, a autora evidenciou três entendimentos equivocados que julgou serem em decorrência da compreensão inadequada sobre teoria e prática no materialismo histórico-dialético.

A primeira compreensão equivocada apontada por Santos (2006, p. 112) é a de que a “teoria se transforma em prática”. A segunda é de que a “prática fala por si só, ou seja, a ação prática oferece, também de imediato, a teoria”. Para a pesquisadora: “Em ambas as assertivas há uma redução dos tipos de conhecimento a um único: o teórico – conhecimento é sinônimo de conhecimento teórico – e entre prática social e prática profissional – prática profissional é igual à prática social” (Santos, 2006, p. 113).

O terceiro equívoco referido diz que “a teoria social de Marx não instrumentaliza para a ação” (Santos, 2006, p. 113), o que corrobora a afirmativa de que a teoria não se transforma em prática, ou seja, com essa perspectiva, se teria a confirmação de que uma “teoria social crítica não está se transformando em prática crítica”, ou melhor, que uma “teoria de ruptura não está se transformando em uma prática de ruptura”. Logo, essas três alegações ressaltam a importância da prática em detrimento da teoria.

Santos (2006, p. 116) afirma que a noção de prática em Marx não se trata do “[...] caráter especulativo e contemplativo da filosofia idealista, de modo que é entendida não como mera atividade da consciência, mas como atividade real, objetiva, material do homem social [...]”. É a prática material que justifica a formação das ideias e à prática, elas retornam. Isto é, para a autora, o movimento é de compreender a constituição do concreto para que a ele regresse como concreto pensado, de enxergar para além da mera aparência.

Marx está interessado na apreensão do movimento efetivo do objeto e não no modo como esse objeto é assimilado pelas consciências ou como as representações desse objeto se expressam na consciência. Dessa forma, ele supera a postura especulativa dos filósofos, ao mesmo tempo em que inaugura uma concepção de método que não pode ser, sob hipótese alguma, descolado da teoria, uma vez que o método vai constituir-se no processo de apreensão do objeto (a história) pela razão, ou seja,

---

<sup>19</sup> “[...] Materialismo porque parte do pressuposto que a realidade é anterior ao pensamento, a matéria precede o conceito, ela existe antes de existir um pensamento sobre ela. Dialético porque parte de uma explicação do Ser em todas as suas modalidades, como uma totalidade em permanente movimento. Histórico, num duplo sentido: primeiro porque essa explicação é específica à sociedade, à história e à cultura, ou seja, ao ser social; segundo porque toma o objeto como um componente do processo histórico, isto é, os indivíduos são um produto social, a sociedade muda, as ideias mudam” (Santos, 2006, p. 117).

organizando logicamente o processo real, apresentando-o em teoria [...] (Santos, 2006, p. 118).

O processo de apropriação do concreto, do ato prático, é um ato teórico, do pensamento, no qual o princípio fundamental é a busca da essência, partindo do empírico enquanto nível necessário que deve ser superado pela razão. “[...] Nesse processo posto pela prática, na medida em que o concreto é resultado das várias práticas humanas e apreendido teoricamente pelo pensamento, teoria e prática se encontram” (Santos, 2006, p. 123).

Mas, o decurso histórico do pensamento metafísico cindiu o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois, na sociedade capitalista existe uma cisão entre os trabalhadores das mãos e os trabalhadores do intelecto. Para os metafísicos, o mais importante é o trabalho do intelecto, mas para o pensamento marxista não existe relação hierárquica entre os dois, e qualquer objeto material é feito de matéria e forma. Vázquez (2011, p. 111) afirma que “[...] A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Marx partiu da observação da realidade concreta, da sociedade capitalista na qual ele vivia. A observação sistemática dessa realidade propiciou a ele produzir conhecimentos que mostraram a estrutura dinâmica da sociedade burguesa. Assim, a concepção de Marx parte de uma realidade concreta, a realidade capitalista. Procura, a partir dela, formular leis e princípios que expliquem a sociedade e o funcionamento da economia, mas não apenas de maneira descritiva. Ele utiliza do conhecimento produzido para voltar à realidade e propor uma maneira de transformá-la. Não só apresenta uma teoria de como o sistema está estruturado e seu funcionamento, mas também elabora uma teoria de como é possível superá-lo e construir uma sociedade diferente.

Neste sentido, Vázquez (2011, p. 153) destaca que o mundo tem dois sentidos: “[...] como objeto de interpretação e como objeto de ação do homem, de sua atividade prática, isto é, como objeto de sua transformação”. O que o autor quer dizer é que o objeto pode ser interpretado, conhecido em sua essência, mas o que resulta modificado imediatamente é o próprio conhecimento sobre o objeto, e não o objeto em si. Entretanto, existe a partir dessa apropriação também a possibilidade de transformação do objeto, transformação do concreto. Assim, por meio do estudo do real, Marx encontra suas determinações mais gerais, e fez as proposições teóricas sobre o comunismo.

Para Marx um conhecimento só é válido enquanto produção teórica se ele parte de uma realidade concreta, real. Teoria e prática não se separam, visto que uma teoria pode ser constantemente reelaborada a partir da prática, e uma prática é constantemente reorientada em função da teoria, isso quer dizer que teoria e prática se fundem. É necessário confrontar as teorias com a realidade concreta, isto é, partir da realidade concreta e voltar a ela, reelaborando-a constantemente a partir da prática. Assim, “[...] o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática [...]” (Vázquez, 2011, p. 153). Isto é, na medida em que se transforma o mundo, se formula um conhecimento a respeito desse mundo e que pode permitir transformá-lo de maneira consciente.

Marx nunca negou que uma filosofia, mesmo sendo idealista, faça parte da realidade; faz parte dela pelas consequências práticas que tem enquanto teoria. Mas, ao rejeitar a filosofia que por ser mera interpretação aceita o mundo como ele é e não contribui para a sua transformação, Marx não rejeita toda a filosofia ou teoria. Se trata de transformar o mundo, é preciso rejeitar a teoria que é simples interpretação e aceitar a filosofia ou teoria que é prática [...] (Vázquez, 2011, p. 154).

Politzer, Besse & Caveing (1954) nos alertam para o fato de que, ao se descuidar da teoria, pode-se adentrar em um mero praticismo, e ao se negligenciar a prática, pode-se mergulhar em raciocínios esvaziados. Isso pode desembocar em duas formas de agir no mundo. Uma, a concepção idealista, na qual, em uma sociedade dividida em classes antagônicas, em que apenas uma delas pode se dedicar com afinco às ocupações intelectuais, elabora as ideias que dirigem a produção, e assinalam que são as ideias a verdadeira origem da realidade, isto é, nesse caso, há uma inversão da realidade. E a outra, o pragmatismo, que se pauta unicamente na ação, abandonando a teoria e difundindo “experiências para ver”, como afirmaram Politzer, Besse & Caveing (1954), pode ser perigosa, como foi o caso das terríveis experiências nazistas com seres humanos.

Destacamos que a dicotomia entre teoria e prática é inerente à forma de pensar na sociedade capitalista, mas para o pensamento marxista, tanto a prática como a teoria estão conjugados, não há separação entre esses dois universos, e o mundo deve ser compreendido por meio dessa unidade e não pela cisão. Dessa maneira, o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional não deve ser entendido unicamente como local de aplicação de teoria, mas também como uma experiência de produção de conhecimentos teóricos que,

partindo da prática, podem permitir compreender o real movimento do que está posto, isto é, ver para além das aparências fenomênicas, ampliando assim as possibilidades de ação e de transformação das práticas. No próximo item, trataremos do processo ensino-aprendizagem, imprescindível para o trabalho de qualquer psicólogo que atue na área Escolar e Educacional.

### 2.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Nessa Seção já tratamos da concepção marxista de trabalho, afirmamos que o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional é “trabalho não-material”. Apresentamos a relação teoria e prática em Marx; afirmamos que mesmo partindo-se da prática não há hierarquia, pois teoria e prática se relacionam e permitem o aprimoramento do modo de ver e agir no mundo. Assim, como nos pautamos em uma visão marxista de homem, coerentemente nos pautamos também em uma teoria marxista de Psicologia. Dessa forma, apresentamos o posicionamento teórico que ampara nossa prática, trazendo algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural com destaque para o processo de aprendizagem-desenvolvimento, e a importância da formação de conceitos científicos.

O processo de elaboração da Psicologia Histórico-Cultural contou com a contribuição de diversos pesquisadores, com destaque para o seu fundador, Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Japiassu (1983, p. 23) afirma que “[...] como qualquer cientista, todo psicólogo está comprometido com uma posição filosófica ou ideológica [...]”. Com Vigotski não é diferente. Seu posicionamento marxista é destaque da pesquisa de Tuleski<sup>20</sup>, e também apresentado por Shuare (2016, p. 59), ao afirmar que a ele, “[...] coube o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à Ciência psicológica [...]”. Vigotski se propôs a tomar as categorias marxistas para estudar o psiquismo, e cria um sistema de conceitos articulados entre si que explicam o seu objeto.

O materialismo histórico e dialético considera que a natureza do homem é social, como já destacamos no item anterior. Nesse sentido, de acordo com Shuare (2016), essa concepção filosófica assume que o papel da sociedade é um aspecto que se sobrepõe ao aspecto biológico. Entretanto, o homem não é só sujeito da sociedade, ele é produto e produtor dela.

---

<sup>20</sup>TULESKI, S. C. (2002) *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Pautado nessa concepção de homem, para desenvolver uma Psicologia revolucionária, Vigotski (1996b) analisou em grande medida o que a ciência psicológica já havia produzido, isto é, o processo histórico dessa ciência. Em virtude disso, afirmou que a Psicologia estava em crise e indicou a superação do que ele chamou de a “velha psicologia” por uma Psicologia geral, lançando as bases de uma “nova psicologia” científica.

Refletindo sobre a construção dessa Psicologia geral, Vigotski (1996b) buscou compreender a crise da Psicologia com base na realidade objetiva, no estudo histórico dessa ciência e das diferentes correntes teóricas, acompanhando o movimento, o processo de evolução. Partindo dessa análise, um dos problemas apresentados pelo autor se refere ao método. Ele comenta que algumas tendências da Psicologia buscam explicar os fenômenos psicológicos mais complexos por meio dos menos complexos, isto é, no sentido contrário do que propunha Marx no conceito de “método inverso”, que se trata “[...] de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas” (Vygotsky, 1996a, p. 207).

Vigotski (1996b) indica uma necessidade concreta, a criação de uma Psicologia geral, dada a existência de diversas psicologias particulares que não possuem nada que as unifique. Ou seja, na Psicologia não há um sistema científico em sua totalidade e também não há um objeto delimitado em seus estudos, não há unidade, cada uma delas aceita um conceito como primogênito, seja a psique, o inconsciente, o comportamento, entre outros, e que, por conseguinte possuem princípios explicativos diferentes. Ademais, cada uma dessas psicologias particulares tenta se transformar em Psicologia geral por meio de integração<sup>21</sup> ou generalização, e é justamente porque a Psicologia precisa de um princípio explicativo geral é que o específico tenta, nas diferentes teorias, se tornar o princípio explicativo geral.

Quando Vigotski (1996b) escreve sobre generalização, ele não está mais discorrendo da integração dos sistemas psicológicos, adentra nas outras ciências, as quais o seu produto elaborado é trazido para a Psicologia. Ou seja, neste sentido, a Psicologia teria que importar conceitos das ciências naturais para se validar como ciência. Sendo assim, a Psicologia, ao

---

<sup>21</sup> Vigotski (1996b) destaca três formas de integração das diferentes teorias psicológicas. A primeira é a anexação, na qual há a “[...] tentativa de assimilar a uma escola qualquer os produtos científicos de outra consiste em transferir diretamente as leis, os fatos, as teorias, as ideias etc. Em apoderar-se de um setor mais ou menos amplo, ocupado por outros investigadores, em anexar um território alheio [...]” (p. 253). O que adúltera tanto uma teoria quanto a outra. A segunda é a associação, que “[...] assemelha-se a um tratado de aliança entre dois países, mediante o qual nenhum dos dois perde sua independência, mas ambos concordam em atuar conjuntamente, partindo da comunidade de interesses [...]” (p. 256). Ou seja, duas teorias pegam apenas o que tem em comum entre elas, não trazem nada do que é muito díspar uma da outra. A terceira, diz respeito a assimilar ideias alheias de outro sistema teórico, mas dessa vez sem adúlterar a teoria original.

buscar ter um status de cientificidade e romper com a filosofia, vai buscar o produto das ciências naturais para validar-se como ciência. Segundo o autor, esse foi um princípio equivocado, visto que a Psicologia, ao ancorar-se nas ciências naturais, se transforma em descritiva, o que por sua vez se desdobra em outro problema, pois essa Psicologia que quer se colocar como científica vai deixar de interpretar. Dessa forma, é importante superar esse limite em que a Psicologia estaria se colocando, no qual só seria uma ciência se estivesse pautada apenas no que é observável.

Contudo, para Vigotski (1996b) as diversas teorias da Psicologia não estão equivocadas, mas sim, com problemáticos graus de generalização, visto que, na medida em que o fenômeno se torna mais abrangente e abstrato, ele vai perdendo a capacidade explicativa do fenômeno original e se afasta tanto do fato de origem que se amplia até se transformar em ideologia<sup>22</sup>, e assim perde a capacidade de explicar, deixando de ser ciência, e agindo no sentido de ocultar a divisão de classes. Mas, ao contrário disso, “[...] o conhecimento científico, considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, constitui um tipo de trabalho e como todo trabalho é, antes de mais nada, um processo entre homem e a natureza [...]” (Vygotsky, 1996b, p. 223), ou seja, permeado pelas contradições sociais, como a luta de classes<sup>23</sup>.

Para Vigotski (1996b), na criação e na investigação científica, saber fazer a pergunta é fundamental. A pergunta pressupõe em parte a resposta. No entanto, alguns teóricos importam perguntas de uma teoria, e respondem com base em outra, por exemplo, “[...] É isso que fazem os ecléticos: respondem à pergunta formulada pela filosofia marxista com o que lhes sugere a metapsicologia freudiana” (Vygotsky, 1996b, p. 253).

Além do problema metodológico, o autor também aborda a linguagem nas ciências, e ressalta que, de forma consciente, a linguagem de uma determinada ciência se desenvolve conjuntamente com seu aperfeiçoamento. E, faz uma crítica aos ecletistas que utilizam “[...] de uma linguagem confusa, indeterminada, niveladora, cotidiana [...]” (Vygotsky, 1996b, p. 300), afirmando ser importante compreender que uma terminologia possui uma necessidade objetiva, e que ela, a palavra, carrega sua teoria, o seu sistema, sua filosofia. Ou melhor, a palavra “[...] reflete integralmente os processos e tendências no desenvolvimento da ciência [...]” (Vygotsky, 1996b, p. 312).

---

<sup>22</sup> De acordo com Marx (1845), citado por Sousa Filho (2011, p. 9), “[...] o sentido outorgado ao termo ideologia o tornou sinônimo de uma *inversão* produzida na imagem que a realidade social oferece de si mesma quanto aos seus fundamentos e corresponderia às ideias que ocultam a *dominação* na qual a ordem social se converte na relação com os indivíduos”.

<sup>23</sup> De acordo com Bottomore (2001), luta de classes se trata do conflito entre as duas classes fundamentais que existem na sociedade capitalista, burguesia e proletariado, essa confrontação culmina na evolução histórica.

Embora existam diversos sistemas em Psicologia, Vigotski (1996b) avaliou de modo aprofundado e concluiu que todos esses sistemas se agrupam em duas psicologias, um grupo de psicologias idealistas, outro grupo de psicologias com base biológica, e cada uma dessas “psicologias” segue um caminho distinto. Dessa forma, a Psicologia geral seria a superação desses dois grupos de psicologias, seria uma terceira vertente de base marxista proposta por Vigotski.

Em suma, três pontos foram considerados motores da crise da Psicologia. O primeiro ponto trata de a Psicologia chamar a prática para “[...] confirmar a veracidade do pensamento e que não procura tanto explicar a psique, mas compreendê-la e dominá-la [...]” (Vygotsky, 1996b, p. 345). Com isso, o autor se remete ao segundo fato, o metodológico, sobre o qual, afirma que: “[...] as mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar soluções. [...] Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência” (Vygotsky, 1996b, p. 346). O terceiro ponto tratado pelo autor é a consequência dos dois primeiros, no qual a Psicologia se torna unilateral, apenas orientada para a prática, ou seja, sua transformação em ciência natural. No entanto, o autor assinala que se deve buscar a unidade dialética<sup>24</sup> da metodologia e da prática.

Vigotski (1996b) afirma que existe um conceito em comum na Psicologia que pode agrupar todas as qualidades, caso contrário, existiriam tantas ciências quantas propriedades. No caso da Psicologia, esse conceito comum seria o psiquismo. Assim, a Psicologia geral proposta seria uma ciência geral que explicaria a gênese e desenvolvimento do psiquismo. Aquela que unificaria todos os ramos do saber, e conseguiria mostrar o desenvolvimento desses campos do saber. Dessa forma, o princípio explicativo geral, que unificaria todos esses campos, seria o historicismo, como destacado por Shuare (2016).

Vigotski introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Porém, para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; *é o vetor que define a essência do psiquismo humano*. Isto significa que os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo depreendendo suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas, implícitas se manifestem; não é o tempo de

---

<sup>24</sup>Destacamos, simplificadamente, que os conceitos-chave da dialética marxista, isto é, as características do movimento da matéria são: a ação recíproca e conexão universal; a transformação universal e o desenvolvimento incessante, neste sentido, cada aspecto da realidade é movimento; mudanças qualitativas; e a luta dos contrários como motor de toda mudança (Politzer, Besse & Caveing, 1954).

maturação, como habitualmente entende-se, por exemplo, em relação às estruturas fisiológicas que, aparentemente, contêm em gérmen aquilo que serão, uma vez que seja transcorrido o lapso de tempo correspondente (Shuare, 2016, p. 61).

Isto é, para Vigotski, o tempo humano é história, é o processo de desenvolvimento da sociedade, e de acordo com Shuare (2016), para compreender o historicismo humano, é necessário primeiramente entender a atividade produtiva das pessoas, que destacamos no item anterior ao discorrer sobre o marxismo e o conceito de trabalho.

Dessa forma, pesquisando sobre o historicismo do homem e do seu psiquismo, fundamentado no método dialético de Marx, Vigotski elaborou os fundamentos de sua Psicologia geral. Assim, apresentaremos alguns desses fundamentos como pressupostos básicos que dão suporte à análise em torno do processo ensino-aprendizagem e a formação de conceitos científicos.

Nesse sentido, Vigotski (2004) destacou que o homem moderno é resultado de duas linhas evolutivas. Uma, resultado do prolongado processo de evolução biológica, e outra, que teve início com a vida social e histórica humana. Isto é, o seu desenvolvimento é resultado da evolução natural-biológica e histórico-social.

O processo de evolução biológica, a concepção de desenvolvimento filogenético, como também destacado por Leontiev (1978), resulta de processos de transformação e adaptação das espécies aos diversos ambientes; é a história evolutiva da espécie, desde os nossos ancestrais até os seres recentes, transmitida pela seleção e a hereditariamente dos caracteres biológicos. Conforme foram ocorrendo modificações morfológicas, fixadas pela hereditariedade, chegamos até o ponto de termos o aparato biológico que o homem moderno possui. Esse processo de modificações da forma corporal do homem ocorreu em relação com a atividade do trabalho, e com a comunicação verbal, isso indica que o desenvolvimento humano passa a ser regido também pelas leis sócio-históricas.

Os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente à ação de leis biológicas (graças às quais se produzem transformações morfológicas ulteriores tornadas necessárias pelo desenvolvimento da produção e da comunicação) e à ação das leis sociais (que regem o desenvolvimento da própria produção social) [...] (Leontiev, 1978, p. 173).

Nos estágios intermediários de evolução, as leis sociais se manifestam pouco, mas conforme ocorre o desenvolvimento do homem, as leis sociais vão adquirindo maior importância, até o ponto de o homem se libertar da dependência do desenvolvimento morfológico. No entanto, isso não quer dizer que esse processo de evolução biológica, o desenvolvimento filogenético, tenha cessado, mas sim, que agora, é ele que se expressa minimamente no desenvolvimento do homem moderno biologicamente “terminado” (Leontiev, 1978).

O processo histórico-social diz respeito à apropriação das particularidades tipicamente humanas. “A comunicação pela linguagem ou a capacidade de utilizar instrumentos e utensílios transmite-se evidentemente de geração em geração; neste sentido, elas são propriedades da espécie humana [...]” (Leontiev, 1978, p. 175). Entretanto, a acumulação e fixação das aquisições por meio do desenvolvimento sócio-histórico ocorrem de maneira muito diferente das regidas pelas leis biológicas. Assim, a transmissão do que foi conquistado pelo homem toma formas distintas. As aquisições, por meio do trabalho, estão objetivadas sob a forma material e intelectual.

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano [...] (Leontiev, 1978, p.176/177).

Entretanto, essas formas exteriores, com base no grau de desenvolvimento das funções psicomotoras e da complexidade da linguagem, se expressam como aperfeiçoamento de instrumentos e utensílios, obras de arte, entre outros. Durante o processo de trabalho o homem grava um conjunto de propriedades no produto, que são físicas, mas também psicológicas. Assim, Leontiev (1978) destaca o processo de objetivação das faculdades humanas, e o processo de apropriação, no qual as propriedades e aptidões encarnadas nos objetos do mundo social precisam, em um processo ativo do indivíduo, serem apropriadas por cada um para realizar seu próprio desenvolvimento. Entretanto, a apropriação pelo homem sozinho em relação ao mundo dos objetos materiais não é possível, ela ocorre apenas pela mediação de outros homens.

Vigotski (1995)<sup>25</sup>, ao pesquisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, concluiu que o homem é dotado de Funções Psíquicas Elementares (FPE) - percepções, movimentos, reações, entre outras funções – e Funções Psíquicas Superiores (FPS) - pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, por exemplo. No processo ontogenético de desenvolvimento do homem, esses dois tipos de funções estão unidas, formam um processo único e complexo. A diferença principal entre elas, no processo de desenvolvimento, é que as FPE apenas se modificam, mas as FPS, por meio do desenvolvimento cultural do homem, experimentam profundas mudanças. Assim, a cultura provoca modificação das formas superiores de conduta, proporcionando novos níveis de comportamento humano.

As FPE são naturais, são as particularidades biológicas da psique, sujeitas aos estímulos dados do ambiente, por meio de respostas reflexas imediatas. Já as FPS são funções sociais, e são mediadas pelos estímulos criados pelo próprio homem. Além disso, só são internalizadas por meio da mediação de outros indivíduos, Neste sentido, Vigotski (1995) afirma que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social. Assim, o autor formula a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural, anunciando que toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes. Da primeira vez, socialmente (intersíquico), e posteriormente no plano psicológico (intrapíquico). Isto quer dizer que na gênese das FPS estão às relações sociais humanas. Segundo Shuare:

[...] A característica fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre as pessoas e a natureza ‘natural’ interpõem-se, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda – não em importância – natureza, a natureza social do homem. Tais objetos constituem a cultura. No homem, a natureza sociocultural não coexiste nem se superpõe à natureza ‘natural’, senão que transforma esta, submetendo-a a leis de ordem superior (Shuare, 2016, p. 61-62).

Esse caráter mediatizado sobre o qual a autora discute trata do instrumento enquanto objeto utilizado pelo homem, que medeia sua ação na transformação da natureza. Isto é, trata-

---

<sup>25</sup>As traduções da língua espanhola para a língua portuguesa são de nossa responsabilidade.

se de um instrumento técnico, que regula as ações sobre os objetos, e que, conforme Facci (2010b), tem base na importância da concepção marxista da produção de ferramentas no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. Essa conceituação é utilizada como analogia por Vigotski (1996a), quando ele define que os signos são denominados como ferramentas ou instrumentos psicológicos utilizados como dispositivos para o autocontrole do comportamento do homem, isto é, para o domínio dos próprios processos psíquicos.

Dentre os instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas, são citados por Vigotski (1996a, p. 93/94), como exemplo, “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc.”.

[...] a concepção do caráter mediatizado do psiquismo humano: o salto qualitativo que ele implica em comparação com o psiquismo animal explica-se porque diferentemente dos fenômenos psíquicos naturais dos animais, os humanos – as ‘funções psíquicas superiores’, como denominava Vigotski – são o produto da interação complexa do indivíduo com o mundo, interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem. Fazendo uma analogia – e nada mais que uma analogia – com os instrumentos de trabalho que mediatizam a relação do homem com a natureza, Vigotski sinaliza que a diferença entre o psiquismo ‘natural’ dos animais e os processos psíquicos superiores do homem consiste justamente em que certos ‘instrumentos’ especiais – genericamente os signos – interpõem-se entre função natural e objeto, mudando na raiz, as propriedades de tal função (Shuare, 2016, p. 62/63).

A partir do uso desses instrumentos, Vigotski (1996a) evidencia que nasce uma estrutura, o ato instrumental, por meio do qual o homem domina a si mesmo a partir do instrumento psicológico. O ato instrumental consiste no emprego de um “ato artificial” ou “instrumento técnico”, como no exemplo citado pelo autor.

Na lembrança natural estabelece-se uma conexão associativa direta (reflexo condicionado) A – B entre dois estímulos A e B. Na lembrança artificial, mnemotécnica, dessa mesma marca através do instrumento psicológico X (nó no lenço, esquema mnemotécnico), no lugar da conexão direta A – B estabelecem-se duas novas conexões: A – X e X – B [...]. O novo é a direção artificial que o instrumento

imprime ao processo natural de fechamento da conexão [...] (Vygotsky, 1996, p. 94/95).

Ou seja, quando alguém precisa recordar de algo, faz um nó em um pano para que se recorde mais tarde daquilo que precisa fazer, assim vemos que o próprio homem é quem introduz um estímulo artificial na situação e que influencia ativamente no processo da memória. O nó no pano sem a finalidade atribuída pelo homem é apenas um nó, mas a partir do momento em que o homem lhe atribui determinada função, transforma-se em signo. Dessa forma, de acordo com Vigotski (1995), o signo é todo aquele estímulo artificialmente criado pelo homem como meio para o domínio de sua própria conduta ou da conduta alheia. O signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, é um meio para atividade interior do homem.

Ressaltamos que, por exemplo, no caso da escrita, o domínio do signo não se dá de forma natural, espontânea, nem pela simples observação, é preciso a relação entre os homens e o processo de aprendizado para que haja a apropriação desse tipo de signo. À vista disso, adentraremos na especificidade da educação escolar.

Vigotski (2005), ao examinar a aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, distingue três soluções propostas pela Psicologia referentes ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem. A primeira, na qual se inclui a teoria de Jean Piaget (1896-1980), entende esses dois processos como independentes, sem intercâmbio entre eles, no qual, o desenvolvimento por si só, deve alcançar determinada etapa, e por conseguinte deve haver a maturação de certas funções, para que a escola possa ensinar conhecimentos e hábitos, neste sentido a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.

O segundo ponto de vista, o de William James (1842-1910), trata da concepção que afirma que a aprendizagem é desenvolvimento, isto é, ambas se desenvolvem paralelamente. Com relação a essa visão, Vigotski (2005) afirma que é importante determinar qual processo precede o outro.

E a terceira solução proposta pela Psicologia, que tem como exemplo a teoria de Kurt Koffka (1886-1941), segundo a qual maturação e aprendizagem são dois processos de natureza diferentes, mas condicionados. A maturação está relacionada diretamente com o desenvolvimento do sistema nervoso, enquanto que a aprendizagem é desenvolvimento, sendo a aprendizagem a responsável por certo grau de maturação.

Dadas as diferentes interpretações para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2005) inicia a edificação de sua própria visão destacando que a

aprendizagem começa antes de a criança entrar na escola, isto é, na experiência cotidiana, a criança adquire uma pré-história da aprendizagem escolar, que consiste em, por exemplo, a experiência da criança relacionada com quantidades, antes de adentrar no estudo na aritmética na escola. Assim, “[...] Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vygotsky, 2005, p. 34). No entanto, a escola pode dar continuidade ao que já foi aprendido pela criança, ou não, mas em qualquer um dos casos, a aprendizagem escolar nunca inicia no vazio, mas sempre de um estágio de desenvolvimento já atingido pela criança.

Assim, a fim de esclarecer as características da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2005) anuncia o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo<sup>26</sup> (ZDP), enfatizando que a aprendizagem precisa estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, adotando assim, a premissa de que existe relação entre o nível de desenvolvimento e a potencialidade de aprendizado da criança. Mas de acordo com o autor, não podemos nos deter exclusivamente à ZDP, é necessário que se identifique também o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança naquele momento, isto é, o nível de desenvolvimento atual<sup>27</sup>. Vigotski (2005) postula que para se conhecer completamente o nível de desenvolvimento da criança é preciso compreender tanto a ZDP quanto o nível de desenvolvimento atual, pois quando se avalia uma criança e ela responde aos testes de forma independente e atinge certo nível de desenvolvimento, em provas posteriores, pode acontecer de, com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, a criança conseguir resolver com maior facilidade os testes, superando o nível que havia atingido anteriormente.

Em suas pesquisas Vigotski (1993) identificou que existem tarefas que uma criança pode resolver sozinha, utilizando as funções psíquicas que ela já possui formadas e desenvolvidas. No entanto, a criança consegue resolver tarefas mais difíceis com a direção/colaboração de alguém, isto é, quando se atua na ZDP. De acordo com esse pesquisador, agir dentro da ZDP é mais valoroso para a dinâmica e evolução intelectual.

Essa compreensão proposta por Vigotski (2005), difere do ponto de vista da Psicologia Tradicional, como já expusemos, que mensura apenas o nível de desenvolvimento atual, e não leva em consideração que a criança aprende por imitação. “[...] Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que a sua

---

<sup>26</sup> O tradutor utiliza o termo “potencial”, mas preferimos adotar a tradução “próximo”, que é empregada pela edição das Obras Escogidas em espanhol, de Vigotski, cujos diferentes volumes utilizamos nesse estudo.

<sup>27</sup> O tradutor utiliza o termo nível de desenvolvimento efetivo, mas preferimos adotar a tradução “atual”, que é empregada pela edição das Obras Escogidas em espanhol, de Vigotski, que utilizamos nesse estudo.

capacidade de compreensão de modo independente [...]” (Vygotsky, 2005, p. 36). O que a criança faz com auxílio poderá fazê-lo posteriormente sozinha.

A ideia de que a imitação é uma atividade puramente mecânica criou raízes. Nesse pensamento, o que a criança consegue realizar por imitação não seria demonstrativo do desenvolvimento do intelecto dela, visto que, ela conseguiria imitar tudo o que quisesse. No entanto, Vigotski (1993) destaca que esse ponto de vista é errôneo, pois uma criança só pode imitar o que está dentro da área de suas próprias possibilidades intelectuais. “[...] Por exemplo, se eu não souber jogar xadrez, mesmo que o melhor jogador de xadrez me mostre como ganhar um jogo, não serei capaz de obtê-lo. [...]” (Vygotski, 1993, p. 239).

Para imitar é necessário que a criança tenha alguma possibilidade de ir do que ela sabe até o que ela não sabe. Neste sentido, com colaboração, a criança é capaz de ir além do que consegue fazer sozinha, mas não infinitamente mais, o limite é determinado pelo seu estado de desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais. Além disso, esse limite é diferente em crianças diferentes. Se tudo pudesse ser imitado, independentemente do estágio de desenvolvimento, todas as crianças resolveriam com igualdade todas as tarefas propostas de serem realizadas por imitação. Assim, a maior ou menor possibilidade de a criança ir do que poderia fazer sozinha para o que consegue em colaboração é o indicador mais sensível para a dinâmica de desenvolvimento e sucesso em sua atividade mental, o que corresponde com a ZDP (Vygotski, 1993).

Vigotski (1993) considerando a instrução no sentido específico que ela tem para o homem, salientou que os animais, mesmo aqueles mais inteligentes, são capazes de aprender apenas através do adestramento, não desenvolvem suas faculdades intelectuais por imitação ou instrução. Diferentemente para o homem, o desenvolvimento que parte da colaboração através da imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança, possibilita a elevação a graus intelectuais superiores.

O desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores da criança aparecem duas vezes, como já mencionamos, primeiro de forma interpsíquica, posteriormente como propriedade interna do pensamento. Assim, Vigotski (2005) nos apresenta como exemplo disso a linguagem, que se manifesta primeiramente como forma de comunicação entre a criança e as demais pessoas, e posteriormente se converte em linguagem interna, isto é, se transforma em função mental interna, fornecendo os meios essenciais ao pensamento da criança. Da mesma maneira ocorre com a voluntariedade no controle do comportamento, que em um primeiro momento surge no jogo coletivo, e somente depois se converte em função interna da criança. Partindo dessa ótica, “[...] a aprendizagem não é em si mesma

desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem [...]” (Vygotsky, 2005, p. 40).

No entanto, há que se ressaltar, sobre as investigações relativas à atividade escolar, como afirmaram Bogoyavlensky & Menchinskaya (2005), que o aluno não tem um papel passivo no processo educativo. Ele é também sujeito do desenvolvimento, pois, o nível de desenvolvimento alcançado, as relações do indivíduo com o ambiente, os objetivos da atividade, são elementos que influem na aprendizagem. Isto é, se deve considerar simultaneamente o que o processo de ensino exige da criança, e suas características psíquicas individuais já desenvolvidas. Assim, tanto fatores externos como internos influem no processo aprendizagem-desenvolvimento. Dessa forma, retomamos então a indispensabilidade de se conhecer tanto o nível de desenvolvimento atual, como a ZDP da criança, os processos internos, para que se possa atuar por meio dos processos externos, o ensino, dentro da ZDP, para que assim haja maior efetividade no processo de aprendizagem proporcionando desenvolvimento.

As funções psíquicas superiores, afirma Martins (2011), são condicionadas pelas apropriações culturais, sob as condições históricas dadas, ou seja, decorrentes do processo de humanização. Então, é por meio da captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. Assim, no processo de desenvolvimento do psiquismo, o ponto inicial é a captação sensorial do objeto. A partir dessa captação sensorial, são exigidos outros domínios, como a percepção, atenção e a memória, que viabilizam a criação da imagem mental do objeto, que é esse processo ativo.

Mas, como afirma Martins (2011), para que esse processo ocorra, é necessário que o ser humano se aproprie da linguagem, visto que sem ela, não é possível a formação da representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. “[...] A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos” (Martins, 2011, p. 14, grifos da autora).

Dessa forma, temos que, de acordo com Vigotski (1993), a transmissão intencional, racional da experiência e do pensamento aos outros, requer um sistema de mediação, que neste caso é a linguagem humana, nascida da necessidade de intercomunicação durante o trabalho. Para o autor, este meio de comunicação é o signo (a palavra ou som, no caso de indivíduos ouvintes), que através de eventos sonoros simultâneos pode estar associada com o

conteúdo de alguma experiência, e depois servir para transmitir o mesmo conteúdo para outros seres humanos.

A concepção do significado, da palavra como uma unidade que compreende o pensamento geral como o intercâmbio social, permite a análise – o estudo sistemático – da relação entre o crescimento da capacidade de raciocínio da criança e do desenvolvimento social (Vygotski, 1993). Então, para a teoria vigotskiana, a relação entre pensamento e palavra, e também a relação entre o processo educativo e o desenvolvimento do psiquismo são imprescindíveis para compreendermos a formação de conceitos e o avanço que esse processo pode proporcionar no sentido da humanização dos indivíduos.

Vygotski (1993) teorizou sobre duas formas de conceitos: os espontâneos, constituídos na experiência prática da vida cotidiana; e os conceitos científicos, adquiridos através da educação formal, que propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto, neste caso, o professor.

Pautando-se em experimentos conduzidos por Zhosefina Ilínichna Shif (1905-1977), com alunos de primeiro grau (hoje, equivalente ao ensino fundamental), Vygotski (1993) chegou à conclusão de que os conceitos científicos proporcionam níveis mais desenvolvidos de tomada de consciência do que os conceitos espontâneos, e que a acumulação de conhecimentos provoca desenvolvimento nos dois tipos de conceitos, destacando o importante papel da educação no desenvolvimento da criança em idade escolar.

O desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Vygotski (1993) afirma que, neste caminho, os conceitos científicos, como um sistema organizado, descendem ao concreto, já os conceitos cotidianos são produzidos fora de um sistema determinado e ascendem para as generalizações. Dessa forma, os conceitos científicos e espontâneos apresentam resultados diferentes em tarefas que requerem as mesmas operações lógicas, ou seja, em um mesmo momento e com a mesma criança, os níveis de desenvolvimento são diferentes. Ao mesmo tempo que esses dois tipos de conceitos apresentam-se dicotomizados, há que se atentar para a relação dialética entre as duas formas de conceitos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, como afirmou Vygotski (1993), a formação de conceitos científicos e espontâneos são processos estreitamente ligados que sofrem influência mútua. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em certo grau de maturação dos conceitos espontâneos para se desenvolverem, e esses últimos são influenciados pela evolução dos conceitos científicos, visto que não são processos separados um do outro.

Um exemplo dessa interação entre os conceitos científicos e espontâneos é apresentado por Facci (2010b), no qual, ao se ensinar história é necessário que o aluno tenha noções de tempo – ontem, hoje e amanhã – que podem ser aprendidas de forma espontânea no cotidiano, mas durante o processo de apropriação do conhecimento na escola, esses conceitos que foram aprendidos cotidianamente agora poderão ser aprimorados, tornando o aluno consciente, a fim de que ele possa compreender a sequência temporal dos fatos.

Dentro de um mesmo nível de desenvolvimento, em uma mesma criança, temos diferentes elementos fortes e fracos dos conceitos cotidianos e científicos. A fragilidade dos conceitos cotidianos se manifesta na incapacidade para a abstração, e no modo arbitrário de operar com esses conceitos. Já referente aos conceitos científicos, a fragilidade reside no verbalismo e na insuficiente saturação de concretude, enquanto que a parte forte está na capacidade de utilizá-los voluntariamente (Vygotski,1993).

Além disso, o processo de formação dos conceitos não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que são assimiladas com a ajuda da memória; não são hábitos mentais automáticos, mas um complexo e autêntico ato do pensamento. Deste ponto de vista, qualquer grau de desenvolvimento de conceito é um ato de generalização. Os conceitos são representados, psicologicamente, como significados de palavras e se desenvolvem. Este desenvolvimento consiste, em primeiro lugar, na transição de uma estrutura de generalização a outra. Qualquer significado de palavras, em qualquer idade, constitui uma generalização, porém os significados das palavras evoluem (Vygotski,1993) – ponto fundamental que diferencia a teoria vigotskiana de outras postuladas nas primeiras décadas do século XX.

No momento em que a criança assimila uma nova palavra relacionada com um significado, para Vigotski (1993), o desenvolvimento do significado e da palavra não finalizam, apenas começam. Neste sentido, o signo, a princípio, é uma generalização do tipo mais elementar, e à medida que se desenvolve, a criança passa da forma mais elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, resultando na formação de autênticos e verdadeiros conceitos como nomeado pelo autor.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou do significado das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação), de modo que processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e assimilados de modo simples (Vygotski,1993).

O desenvolvimento cultural da criança não segue de maneira constante e regular, não ocorre somente por um processo evolutivo, mas também revolucionário, se observando assim o caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança e sua adaptação ao meio histórico-

social. Ao estar inserida nesse meio, a criança não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas também com o seu interior, reelaborando seu comportamento e dando uma nova orientação para o seu desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível à medida que se domina os meios culturais externos, como a linguagem, a escrita, a aritmética, assim, aprimorando os processos internos, a formação da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos (Vygotski, 1995).

Ante o exposto, podemos considerar que o desenvolvimento psíquico resulta da apropriação dos signos da cultura, e para que o pensamento se desenvolva, é necessário que mediações cada vez mais abstratas se interponham entre as impressões concretas captadas da realidade. Concordamos, nesse sentido, com Martins (2016, p. 19), quando a autora afirma que “[...] a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre concreto e abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio”. Pois, continua a autora:

[...] sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive a orgânica -, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento [...] (Martins, 2016, p. 20).

Por isso, a compreensão de ensino que irá pautar o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, ou mesmo o próprio ensino na formação do psicólogo, em específico o estágio em Psicologia Escolar e Educacional, não pode se pautar apenas no saber tecnicista, com receitas prontas que não proporcionam alcançar o nível de generalizações e abstrações coerentes com a apropriação de conceitos científicos. Deste modo, além de se disponibilizar um saber científico, mais complexo, é importante o papel do professor-orientador, que deve ser o mediador que promoverá a tensão do empírico com o abstrato. Pois, de acordo com Abrantes (2016), aqueles que se apropriam dos conhecimentos históricos sistematizados, e alcançam um nível de escolha consciente, têm a possibilidade de vir a ser profissionais agentes de transformação social, superando condições alienantes.

## 2.4 APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS PESQUISAS RELACIONADAS À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL QUE SE FUNDAMENTAM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dado esse contexto apresentado, a partir de alguns fundamentos da teoria vigotskiana, principalmente acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e de formação de conceitos e conseqüentemente do próprio sujeito, torna-se agora importante ressaltar que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural têm contribuído no desenvolvimento de pesquisas no campo da Psicologia Escolar e Educacional<sup>28</sup>. Dessa forma, discorreremos sobre algumas delas.

A princípio ressaltamos que, de acordo com Tuleski, Facci & Barroco (2013), a Psicologia Histórico-Cultural é considerada uma vertente da Psicologia Crítica, pois norteada pelo materialismo histórico-dialético busca apreender a realidade para além da aparência, implicando ir à essência dos fatos estudados e à essência da própria realidade objetiva. Destacamos ainda, entre outros pressupostos, que o psiquismo humano só pode ser entendido a partir do conceito de totalidade, essa que é permeada pelas contradições da sociedade capitalista. Isso quer dizer que as atividades realizadas pela Psicologia devem se pautar em métodos explicativos que compreendam o homem em relação dialética e histórica entre ele e seus pares, e ele e o mundo, visto que, o historicismo, outra categoria da Psicologia Histórico-Cultural, toma o tempo como o desenvolvimento da sociedade e o homem como síntese das relações sociais (Tuleski, Facci & Barroco, 2013).

A formação do psicólogo, no Estado do Paraná, para atuar junto às queixas escolares, é discutida por Facci, Lima, Firbida, Barroco, Leal & Lessa (2015), que examinaram a formação ofertada pelos cursos de Psicologia. Para isso, entrevistaram 14 supervisores de estágio na área escolar em sete instituições de Ensino Superior do referido Estado. Nesse estudo, as pesquisadoras assinalaram que estamos distantes de superar o fracasso escolar dado os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, dos anos de 2005, 2007 e 2009, nos quais se verifica que há um baixo desempenho relativo à aprendizagem dos alunos. Assim, “[...] a Psicologia, enquanto ciência e profissão, tem sido constantemente solicitada a explicar tal fenômeno [...]” (Facci et al., 2015).

---

<sup>28</sup>Temos clareza de que muitas outras produções, certamente, já foram elaboradas, demonstrando os limites dessa pesquisa.

Historicamente, a Psicologia esteve atrelada aos ideários liberais, no entanto, de acordo com Facci et al. (2015), a partir da década de 1970, um movimento de crítica começou a surgir com a publicação do Livro “Psicologia e ideologia - uma introdução crítica à psicologia escolar”, de Maria Helena Souza Patto. E, em 1979, Dermeval Saviani, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que a função da escola é a de socializar os conhecimentos científicos. Dessa forma, a partir desse movimento relativo à escola “[...] começa-se a questionar, em vários âmbitos, a função da escola e do psicólogo nessa instituição” (Facci et al., 2015). Com base nisso, as autoras questionam: “Essas críticas tiveram consequências para a formação do psicólogo escolar?”

Ao iniciarem a discussão sobre esse questionamento, as pesquisadoras apontam algumas legislações pertinentes à Psicologia, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que em Psicologia de 2004, a qual afirma que a formação do psicólogo deve abarcar a atuação profissional, a pesquisa e ensino, e advoga por se ofertar aos alunos possibilidades de prática. No entanto, há que se atentar para o fato de que o aluno precisa de elementos teóricos, para não “[...] ser preparado apenas para um saber-fazer, sem tomar consciência da teoria que está embasando sua prática, bem como se deter a uma análise dos fenômenos escolares sem ir à sua essência, aos determinantes histórico-sociais que produzem determinadas problemáticas na escola [...]” (Facci et al., 2015, p. 177).

A conclusão dessa pesquisa, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas, revela que houve avanços no modo de entender o processo de avaliação das queixas escolares, principalmente relativa à compreensão dos determinantes histórico-sociais. No entanto, Facci, et al. (2015) evidenciam que a formação do psicólogo é ainda norteadada pelo fazer clínico, individualizante, e não por uma compreensão do contexto escolar. Nesse campo, o destaque se dá para os distúrbios de aprendizagem, deixando-se de lado o pensar sobre produção do fracasso escolar.

Se a compreensão é patologizante, a explicação é medicalizante. Assim, críticas são feitas a esse tipo de visão que foi ressaltada no artigo citado anteriormente, isto é, aquela visão com destaque aos distúrbios de aprendizagem, pois, conforme analisam Viégas, Harayama & Souza (2015, p. 2684), “[...] ao compreenderem o desenvolvimento humano como eminentemente biológico e maturacional, produzem classificações, padrões de normalidade e anormalidade e estigmas que reforçam a exclusão escolar [...]”. Pensando na dimensão ética das pesquisas realizadas nas escolas públicas brasileiras, as autoras são enfáticas ao criticarem as explicações medicalizantes, visto que, uma investigação científica ultrapassa o limite burocrático envolvido na Plataforma Brasil, pois, resultados de pesquisas

servem de base para implantação de políticas públicas. Assim, se destaca a falsa neutralidade científica, pois, nem sempre se explicita a concepção de homem, de mundo e de sociedade, das quais se utilizou para realizar a pesquisa.

As autoras têm a preocupação em superar situações que contribuam para as desigualdades sociais. Assim, evidenciam que pesquisas desenvolvidas em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, ao buscarem compreender a escolarização, levam em consideração os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, institucionais, pedagógicos, relacionais, entre outros. Tal perspectiva, por sua vez, se contrapõe às pesquisas no âmbito estrito do corpo biológico do aluno, que operam na ótica biomédica e contribuem para a culpabilização do aluno, família e professor, pelo fracasso escolar, e que afetam diretamente os menos desfavorecidos. Assim, essas pesquisas pautadas na lógica biomédica impulsionam a escola a um padrão de normalidade fundamentada na lógica medicalizante (Viégas, et al., 2015).

A Psicologia Histórico-Cultural, ou como chamaram Facci & Souza (2014), a escola de Vigotski, serviu de aporte teórico para pensar o processo de avaliação-intervenção e a influência desse processo na apropriação do conhecimento. As autoras relataram o desenvolvimento desse processo com um estudante do Ensino Fundamental encaminhado a um Serviço-Escola de Psicologia para atendimento por apresentar dificuldades no processo de escolarização, no entanto, para a professora do aluno, essa dificuldade era decorrência de “carência afetiva”.

O que se destaca dessa pesquisa é a compreensão do processo avaliativo também como interventivo, por considerarem que “[...] desde o primeiro momento em que o estudante inicia qualquer modalidade de atendimento psicológico ocorrem mudanças no contexto intraescolar que influenciam o processo de aprendizagem” (Facci & Souza, 2014, p. 388). Saindo de uma vertente psicométrica, as autoras destacaram o pressuposto de mediação instrumental proposto por Vigotski, por meio do qual se permite considerar que o diagnóstico não deve apenas descrever, rotular e classificar, mas possibilitar uma intervenção no processo educacional do estudante, como evidenciou Beatón (2001) citado por Facci & Souza (2014). No entanto, as autoras salientam que

[...] Para seguir essas premissas é necessário observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou

aquele tipo de estudante e de dificuldade; ou seja, com base no Materialismo Histórico-Dialético é necessário compreender a totalidade das queixas escolares (Facci & Souza, 2014, p. 393).

Neste sentido, o processo avaliativo contou com reunião com a equipe pedagógica e a professora, com a finalidade de compreender o processo de escolarização do aluno, envolvendo a professora desde o início do processo de avaliação. Facci & Souza (2014) realizaram ainda entrevista com o pai/responsável pelo aluno, mas de uma maneira diferente da tradicional, que centra a atenção no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo do aluno, assim a entrevista foi centrada no processo de escolarização. Foram analisados os desempenhos na escrita e na matemática, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ressaltando o processo e não apenas o produto, evidenciando não somente as dificuldades, mas também as potencialidades do estudante.

Os resultados da pesquisa de Facci & Souza (2014) indicaram que as tarefas escolares do aluno passaram a se constituir em atividade de estudo, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Também o sentido do trabalho da professora foi fortalecido, salientando que no processo de apropriação dos conteúdos escolares, a mediação da professora e da psicóloga foi fundamental, contribuindo para que a escola cumpra sua função. Por fim, as autoras expuseram o processo avaliativo-interventivo e o aluno:

Fernando foi um dos muitos estudantes encaminhados para avaliação psicológica. Poderíamos ter aplicado somente alguns testes de Quociente de Inteligência, que levariam, talvez, à identificação de algum nível de deficiência intelectual. Poderíamos desconsiderar a sua trajetória escolar e partir dos dados dos anos de reprovação sem explorar o que realmente ocorreu nos bastidores da escola, sem analisar, como propõe Souza (2010), as multideterminações da queixa escolar; mas nosso compromisso foi com o estudante que tem potencialidade para aprender, com a professora que tem potencialidade para ensinar, com a escola que pode transformar a consciência da criança. Ficamos sensibilizadas com o sofrimento do professor diante do fato de não conseguir ensinar, e do estudante, por não conseguir aprender (Facci & Souza, 2014, p. 400).

Procurando também ressaltar o processo de ensino aprendizagem, Nasciutti & Silva (2014), por meio de uma pesquisa de mestrado, buscaram compreender o processo de

apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, acompanhando uma supervisora de estágio e uma estagiária durante o processo de formação profissional. Assim, da mesma maneira que Facci, et al. (2015) e Viégas, et al. (2015), essas pesquisadoras também destacam as práticas hegemônicas individualizantes na área da Psicologia Escolar e Educacional, que estão na contramão de uma perspectiva crítica.

Além disso, é importante destacar que a formação do psicólogo, quando pautada em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, tem o compromisso de superação da lógica capitalista, e deve buscar uma atuação socialmente comprometida. Isso se torna importante, pois, de acordo com as autoras, “[...] o modo como este vai atuar no futuro se constitui principalmente durante a graduação [...]” (Nasciutti & Silva, 2014, p. 26). Dessa forma, destacam o Estágio Supervisionado como uma etapa de grande relevância para a formação teórico-prática do psicólogo.

Barroco & Souza (2012) pensaram nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo no contexto escolar da Educação Inclusiva. Diante disso, salientaram a importância de investimento no Sistema Nacional de Ensino, a oferta de uma formação sólida aos profissionais da Educação e uma efetiva apropriação do saber científico sistematizado desde a Educação Básica.

Ao examinarem a formação e atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, Barroco & Souza (2012) compreendem a Psicologia Escolar por meio de uma visão crítica, que julgam fundamental para pensar a Educação Inclusiva. Pois, para que se possa refletir sobre a Educação para além dos problemas unicamente individuais apresentados pelos alunos, é necessário entender que “[...] a constituição do psiquismo humano de um modo geral, e a do homem particular com e sem deficiência, se dá em estreita relação com o contexto sócio-histórico ao qual pertence [...]” (Barroco & Souza, 2012, p. 120).

Além disso, a compreensão da constituição social do psiquismo e o processo de escolarização para o desenvolvimento da personalidade do aluno são fatores que precisam ser ressaltados para a intervenção do psicólogo na escola. Assim, essas pesquisadoras julgam importantes os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, pois, a pesquisa científica baseada nessa teoria não se faz divorciada do mundo real.

Silva (2011) assinala três temas referentes à Psicologia Escolar e Educacional: a formação do psicólogo, enfatizando reflexões acerca de práticas inovadoras relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem; os fundamentos epistemológicos que embasam atualmente a prática dos psicólogos escolares; e a intervenção em Psicologia Escolar das demandas sociais emergentes.

De forma geral, o que Silva (2011) ressaltou, a exemplo de outros pesquisadores citados nesse texto, o fato de que é essencial uma ampla formação ao futuro profissional com “[...] elementos teóricos e metodológicos sólidos construídos na graduação para sustentar sua atuação” (Silva, 2011, p. 255-256). Além disso, há a necessidade de que esses profissionais assumam uma postura crítica no contexto educacional, a fim de almejar uma transformação social, saindo do campo da culpabilização do aluno, da família, e dos professores, pelas dificuldades e insucessos. Assim, Silva (2010, p. 256) destaca que deve haver “[...] diálogo constante entre profissionais e a universidade, para que a *práxis* seja revista e repensada constantemente, pois esse deve ser o exercício para a construção de conhecimentos que embasam a atuação profissional [...]”.

Um exemplo desse diálogo entre profissionais e a universidade nos é apresentado por Facci (2010a), por meio do seu texto intitulado “A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana”, no qual, a partir de sua prática profissional como Psicóloga Escolar, professora e orientadora de Estágio na área da Psicologia Escolar e Educacional, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural e com base em seus estudos, discute sobre a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos.

A autora aborda a formação do professor, destacando as teorias do aprender-a-aprender, como a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências, e a Escola Nova, que partem dos pressupostos de desenvolvimento de Jean Piaget e seu Construtivismo e da expressão da crítica a esse modo de compreender o processo de escolarização, que é caracterizado pelas “[...] ações nefastas à apropriação do conhecimento, visto que, entre outros aspectos, secundariza a atuação do professor e da escola na formação dos indivíduos, valorizando, sobremaneira, o conhecimento que a criança adquire por si só [...]” (Facci, 2010a, p. 321). A autora apresenta os casos de Vitor e Daniele que “[...] estão lá, nos bancos escolares, e querem, desejam se apropriar do conhecimento [...]” (Facci, 2010a, p. 322), no entanto, estão marcados pelo fracasso escolar.

Tomando por base a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, é imprescindível para o desenvolvimento do aluno que ele se aproprie dos conhecimentos científicos elaborados pelos homens, e é essa a tese defendida por Facci (2010a). Sendo assim, quando se analisa a relação desenvolvimento e aprendizagem, pensa-se no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na ampliação das capacidades de formação de novos conceitos, da compreensão do mundo, isto é, na transformação da consciência do

aluno. Dessa forma, Facci (2010a) deixa clara a importância da Educação para o processo de humanização que deve ser ofertada a todos.

A possibilidade de parceria entre o psicólogo e a equipe gestora de uma escola pública municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo é retratada por Petroni & Souza (2014). As autoras destacaram tensões e contradições e a possibilidade da contribuição do psicólogo para a ampliação da consciência dos gestores sobre o seu papel na escola. As pesquisadoras investiram na parceria entre Psicólogos e gestores escolares, acreditando em uma possível superação dos embates entre esses dois profissionais.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, Petroni & Souza (2014), realizaram 23 encontros nos anos de 2010 com os gestores escolares de uma escola municipal de ensino fundamental, utilizando-se da arte como elemento mediador. Valendo-se de textos literários, músicas, filmes, fotografias, e reproduções de pinturas, eram suscitadas discussões das demandas apresentadas pelos gestores enfrentadas no seu dia a dia, e a partir desse trabalho, as pesquisadoras afirmam ter conseguido estabelecer parceria com os gestores. “A parceria estabelecida com os gestores constitui-se como uma forma de cooperação, em que ambos contribuíram para a ampliação da consciência de si e do outro e sobre os papéis de cada um dentro da escola e em relação à educação [...]” (Petroni & Souza, 2014, p. 456).

Com base na leitura dessas pesquisas, além das importantes contribuições para a compreensão do nosso tema, observamos que alguns elementos em comum e relevantes foram abordados nesses artigos. O primeiro ponto que destacamos é a crítica ao olhar hegemônico individualizante da Psicologia Escolar. Nesse viés se destaca a Teoria da Carência Social, sobre a qual, de acordo com Facci, et al. (2015, p. 175), se entende que

[...] O fracasso escolar passa a ter uma causa decorrente de aspectos sociais ou culturais. No entanto, conforme comenta Patto (1990), o ‘social’ restringia-se somente ao ambiente socioeconômico e familiar em que a criança carente vivia. Os problemas escolares eram individualizados e patologizados.

O enfrentamento a esse tipo de visão é feito por perspectivas críticas de Psicologia Escolar e Educacional, principalmente, quanto partindo desse pensamento crítico se busca a transformação social, como é o caso da Psicologia Histórico-Cultural. Pois, “não há como negar que vivemos em um mundo onde absolutamente tudo, inclusive os direitos à educação e à própria vida em um sentido mais amplo, são entregues sem nenhuma cerimônia ao espírito mercantilista do capital” (Meira, 2000b, p.2). Isto é, a realidade da sociedade capitalista

contemporânea é permeada pela acumulação cada vez maior de capital em mãos minoritárias, e na constante ampliação dos níveis de miserabilidade, de desemprego e subemprego, destruição do meio ambiente, guerras, conflitos étnicos, regressão na distribuição de renda, que resultam na marginalização das camadas majoritárias da população (Meira, 2000b). Dessa forma, a Psicologia Escolar e Educacional não pode se manter alheia a essa estruturação da sociedade e de suas consequências.

Sob esse aspecto, de acordo com Meira (2000b), as posturas críticas denunciam o compromisso ideológico presente na tendência historicamente hegemônica de Psicologia Escolar e Educacional, que prestou serviço na manutenção, tanto da estrutura tradicional da escola, quanto da ordem social; afirmam a necessidade do rompimento com o modelo clínico de atuação que respaldam a culpabilização dos alunos e a patologização dos problemas educacionais; buscam destacar as múltiplas determinações do processo de produção social do fracasso escolar; pensam em novas maneiras de realizar a avaliação psicológica considerando todos os fatores presentes na produção da queixa escolar; e refletem sobre formas de possibilitar que os conhecimentos psicológicos possam realmente contribuir para o desenvolvimento de propostas efetivas que contribuam para a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Uma perspectiva crítica não se fundamenta necessariamente na Psicologia Histórico-Cultural, visto que outras correntes teóricas também posicionam-se criticamente. No entanto, essa teoria da qual nos fundamentamos, não busca apenas a denúncia e a superação desses pontos apresentados por Meira (2000b). Ela almeja a superação dos determinantes, isto é, da forma de sociabilização entre os homens – a hegemonia do capitalismo – sendo substituída por uma sociedade igualitária, na qual, as riquezas humanas estariam acessíveis a todos os homens, possibilitando o pleno desenvolvimento de cada um. Sendo assim, com base na Psicologia Histórico-Cultural, “[...] reafirmamos que a Psicologia deve ter como defesa o pleno desenvolvimento de todos os homens, fazendo a superação (no sentido marxista do termo) de comportamentos apoiados no equipamento biológico [...]” (Barroco & Souza, 2012, p. 124); isto é, permitindo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da ampliação da capacidade de formar conceitos, e conseqüentemente ampliando a consciência e a compreensão do mundo.

Outros pontos se destacaram nas pesquisas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, que a partir de 2004 reorganizaram os cursos de Psicologia no Brasil e são levadas em conta quando se fala da formação do psicólogo e dos Estágios. Também, os baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -

IDEB, são ressaltados quando se fala do fracasso escolar e da atuação do Psicólogo nesse campo, pois, apesar de percebermos que os números apresentados foram melhorando gradativamente ao longo dos anos, ainda há muito que se fazer (Barroco & Souza, 2012).

Em suma, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, vigentes até o momento, a formação do psicólogo deve abarcar a atuação profissional, a pesquisa e o ensino. No entanto, devemos ressaltar que a atuação prática necessita de uma fundamentação teórica consistente, pois o modo como o aluno vai atuar no futuro depende em grande medida do processo de aprendizagem na graduação, principalmente se este profissional vai direto para o mercado de trabalho.

Diversos temas foram tratados em estudos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, entre eles figurou diretamente o tema Estágio em Psicologia Escolar e Educacional. No entanto, também os demais temas têm relação com a atuação direta do Psicólogo Escolar e Educacional, e podem fazer parte do aprendizado no processo formativo que irá preparar o profissional para o mercado de trabalho.

Destacamos, nesse sentido, alguns temas, tais como as reflexões acerca das pesquisas de âmbito biológico ou biomédica que contribui para culpabilização do aluno, e da medicalização; o processo de ensino-aprendizagem no Estágio em Psicologia Escolar e Educacional e a apropriação de uma visão crítica de Psicologia no processo de formação profissional; as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para atuação do psicólogo no contexto da educação inclusiva; a colaboração entre o Psicólogo Escolar e Educacional e a comunidade escolar; e, principalmente a necessidade de uma formação com sólidos elementos teóricos e metodológicos que possam sustentar a prática. Pois, pensar no processo formativo na graduação, ou no processo de aprendizagem do contexto escolar em que o psicólogo pode atuar, é pensar no processo de desenvolvimento formativo das funções psíquicas superiores, na ampliação da capacidade de formação de conceitos, ou seja, na ampliação da consciência e da compreensão do mundo. Portanto, tais elementos podem ser úteis para a busca de melhoria da formação ofertada na graduação em Psicologia Escolar e Educacional.

Assim, refletindo sobre a formação humana e a formação do psicólogo, partindo de um referencial teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético, isto é, na concepção histórico-cultural de Psicologia, Tanamachi (2006) assevera que para a educação escolar atingir o seu objetivo, precisa possuir a finalidade de favorecer os processos de humanização, por meio da valorização da educação escolar. Essa educação deve gerar desenvolvimento por meio da aprendizagem, que por sua vez, pode permitir de maneira consciente a apropriação da realidade singular e universal por parte do educando no processo escolar, ou mesmo, do

psicólogo em formação. Dessa forma, o processo formativo deve ser uma formação humana integral que estimule o pensamento crítico pela ação docente, contrapondo-se à mera adaptação passiva do indivíduo à sociedade.

## 2.5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Quando discutimos o estágio em Psicologia Escolar e Educacional, precisamos compreender a finalidade, e o objeto de estudo desse campo de atuação, como destacou Meira (2003). Sendo assim, a autora expõe que o objeto desse campo da Psicologia é o encontro do sujeito humano com a educação, isto é, a relação entre os processos psicológicos e os pedagógicos. A finalidade é a de colaborar para que a escola cumpra sua função, a de socializar os saberes científicos, e de formação crítica.

Assim, o psicólogo escolar não é um ‘resolvedor’ de problemas; não é mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos; nem um profissional onipotente capaz de fazer tudo o que a escola precisa. **Ele é um profissional que, em seus limites e especificidades, pode ajudar a escola e remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico** (Meira, 2003, p. 57-58, grifos da autora).

Deste modo, o Psicólogo Escolar e Educacional precisa ter clareza dos fundamentos teórico-filosóficos de uma concepção de Psicologia, mas também de Educação. Coerentemente com os esclarecimentos de Meira (2003) – nos remetemos à citação anterior – ao anunciarmos a finalidade do Psicólogo Escolar e Educacional. Assim, partindo de uma visão crítica, precisamos estar comprometidos com uma tendência pedagógica. Nosso compromisso é com aquela tendência que pensa a educação como

[...] o espaço que garante à classe trabalhadora a reapropriação do saber do qual é sistematicamente desapropriada pela classe capitalista. Desta forma, por diferentes mediações, a educação no espaço que lhe é próprio, pode cumprir sua função política emergindo como um instrumento de luta (Meira, 2000b, p. 14).

Nesse caso, a Pedagogia Histórico-Crítica, do nosso ponto de vista, compreende a educação nesta perspectiva. Assim, discorreremos sobre ela. Tonidandel (2017), entre outros, afirmou que Dermeval Saviani foi o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, quando na década de 1980, em meio ao fim da ditadura militar no Brasil, com a contribuição dos seus pares, elaborou uma teoria pedagógica contra hegemônica às teorias burguesas da educação, tais como a Pedagogia Tradicional, Nova, e Tecnicista, inserindo as categorias do materialismo histórico dialético na educação.

Como já apresentamos anteriormente, para Saviani (2013), a educação é relativa a ideias, conceitos, conhecimentos, valores, símbolos, atitudes, hábitos, e por isso é pertencente à esfera do trabalho não material. Para que o homem se aproprie desses elementos é necessário que haja um processo educativo que possibilite a assimilação da cultura da espécie humana. Neste sentido, o autor define que “[...] 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 dos homens [...]” (Saviani, 2013, p. 13).

Nesse processo educativo existem dois aspectos que merecem atenção. O primeiro, trata da identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens, os quais Saviani (2013) define como clássicos, isto é, aquilo que é essencial. O segundo aspecto trata de descobrir a maneira mais adequada para a socialização do saber sistematizado por meio do trabalho pedagógico. Assim, “[...] saber sistematizado, não se trata, pois de qualquer tipo de saber, Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2013, p. 14).

De fato, o autor defende a socialização daquele tipo de conhecimento que, como afirmou Moraes (2009), proporcione bases racionais e críticas que permitem revelar a lógica da realidade objetiva, em contraposição àquele tipo de saber relativo que apenas proporciona capacidade para descrever os fenômenos cotidianos.

Saviani (2012) quando analisou as teorias da educação, pensando sobre as crianças que abandonam a escola ou as que não têm acesso a ela, fatos que ele chamou de marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização, agrupou as teorias em três conjuntos: o grupo das teorias não-críticas, que contêm a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, e a Pedagogia Tecnicista; o grupo das teorias crítico-reprodutivistas; e um terceiro viés, o crítico.

A Pedagogia Tradicional, que preconiza a educação como direito de todos e dever do Estado, surgiu para atender a demanda da burguesia que buscava transformar súditos em cidadãos, os indivíduos livres em esclarecidos. Assim, quem estava na marginalidade eram

considerados os ignorantes, mas a escola seria o antídoto. Se pautando na transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e logicamente sistematizado, o professor transmite esses conteúdos e o aluno os assimila. Essa concepção entusiasmou nos primeiros tempos, mas não conseguiu lograr êxito no intento da universalização, pois nem todos conseguiam ingressar na escola, e dentre os que ingressavam havia os que não obtinham êxito no processo (Saviani, 2012).

A partir das críticas, surgiu uma nova teoria, a Pedagogia Nova. Saviani (2012) destaca que a crença no poder redentor da escola se mantinha, mas agora o marginalizado é o rejeitado. Essa forma de compreender os processos educativos surgiu de experiência com crianças “anormais” e se generalizou para o conjunto do sistema escolar, compreendendo que aluno integrado não é o instruído, mas aquele aceito pelo grupo e conseqüentemente pela sociedade. O autor observa que, sob esse ponto de vista, há uma espécie de biopsicologização da escola, da educação e da 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 diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência 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, 2012, p. 9).

Para atender a essa proposta o trabalho do professor seria o de estimular e orientar, no entanto, a iniciativa partiria do aluno, que em pequenos grupos, em um ambiente estimulante, favorecido por materiais didáticos, bibliotecas, entre outros, aprenderia como resultado desse ambiente. Esse modelo de escola só foi aplicado em escolas experimentais e atendeu pequenos grupos da elite, visto que o custo para sua implantação era muito superior ao custo da escola tradicional. No entanto, o ideário escolanovista se difundiu, tendo como resultado o declínio da disciplina e da preocupação com a transmissão dos conhecimentos (Saviani, 2012).

Com a frustração em torno da Escola Nova se estruturou uma nova teoria educacional, a Pedagogia Tecnicista, que orientada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, buscou reorganizar o processo educativo em busca de torná-lo objetivo e operacional. A escola deve ser organizada como uma linha de montagem fabril, na qual o trabalhador se adapta ao processo e especialistas concebem o processo definindo o que professor e aluno devem fazer. Assim, o marginalizado no processo escolar é ineficiente, improdutivo, ou ainda, o incompetente. Então, caberia ao processo educativo cumprir sua função de equalização social formando indivíduos mais eficientes, assim, “[...] para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2012, p. 14). Esse modelo tornou os conteúdos mais fragmentados, e o aumento de vagas no processo escolar se tornou insignificante, dada a grande quantidade de evadidos e repetentes.

Vemos assim, que os três modelos apresentados pelo autor como não críticos, buscavam de uma forma ou de outra adaptar os indivíduos à sociedade e torná-los passivos diante do *status quo*. Já o segundo grupo, denominado por Saviani (2012) como o conjunto das teorias crítico-reprodutivistas, que são críticas na medida em que compreendem o processo educativo como condicionado socialmente, por entenderem que a educação consiste na reprodução da sociedade de classes, são também reprodutivistas, reforçando assim o modo de produção capitalista.

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração [...] (Saviani, 2012, p. 29).

Esses dois modos de olhar a escola, de acordo com Saviani (2012), estão apartados da história: o primeiro na medida em que anula as contradições do real, e o segundo na medida em que as aprisiona, tornando a escola impotente perante o capital. As teorias crítico-reprodutivistas não se preocuparam em desenvolver uma proposta pedagógica, mas somente explicar a estrutura, considerando que a escola não poderia adquirir outras formas que não fossem reprodutivistas da sociedade. Dentre essas teorias Saviani (2012) destaca a “teoria do

sistema de ensino como violência simbólica”, a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado”, e a “teoria da escola dualista”.

À parte desses dois grupos, Saviani (2012) pronuncia-se sobre a “educação compensatória”, a qual não está inclusa em nenhum deles, pois, não é considerada pelo autor nem como uma teoria educacional, nem como uma tentativa de explicar os mecanismos e função da escola. Neste sentido,

[...] a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada (Saviani, 2012, p. 32).

Assim, esse modo de ver a educação, procurando compensar deficiências prévias, e considerando a sociedade aberta, acaba por colocar responsabilidades de problemas não educacionais, como saúde, nutrição, família, entre outros, sobre a educação. Saviani (2012) não nega a importância de tais compensações, apenas afirma que deveriam ser de outras modalidades, mas não enquanto programa educativo, pois esse tipo de ação afasta a compreensão da especificidade da escola. Além disso, ter uma existência digna não passa pelo simples direito à compensação das deficiências, mas sim pelo modo como a sociedade reproduz a vida social de seus membros, isto é, a sociedade não deveria levar os sujeitos a ter necessidade de compensações; ela já deveria garantir a todos condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

Com vistas ao panorama apresentado, o autor propõe uma visão crítica da educação. Assim, a teoria elaborada por ele se encaixa dentro de um terceiro grupo, isto é, uma Pedagogia Crítica. A proposta de Saviani (2013) não se confunde com o ensino tradicional, que foi muito criticado por ser um ensino com conteúdos transmitidos de forma mecânica e vazios de sentidos, como classificaram os defensores da Escola Nova. Mas, há que se ressaltar que a Escola Nova tendeu à classificação de toda transmissão de conhecimentos como mecânico, anticriativo, e como negação de liberdade, invertendo a pedagogia da essência para a pedagogia da existência, ao ponto que o ensino para as camadas populares foram esvaziados e aligeirados, “até se desfazer em mera formalidade”.

Assim, Saviani (2012), com base na afirmação de Lênin sobre a curvatura da vara, afirma que não basta endireitá-la quando está torta, é preciso pendê-la para o outro lado. O autor defende que os conteúdos são fundamentais no processo educativo das camadas populares, visto que, como afirmou:

[...] Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletariado está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração [...] (Saviani, 2012, p. 56).

Tanto a Pedagogia Tradicional, quando a Nova, acreditavam-se redentoras da humanidade através da educação, assim, caem na “inversão idealista”, como se a educação fosse determinante e não determinada pela estrutura social. As concepções crítico-reprodutivistas entendem unidirecionalidade da determinação da educação. Mas, a pedagogia revolucionária de Saviani (2012) compreende que a educação possui uma relação dialética com a sociedade, ainda que essa seja um elemento determinante, a educação escolar ainda assim é um instrumento relevante e por vezes decisivo no processo de transformação social. Assim:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do progresso de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2012, p. 69-70).

Com base nessas colocações, vinculando a sociedade e a educação, Saviani (2012) propõe um método de ensino entendendo o professor e alunos como agentes sociais, indivíduos igualmente participantes que iniciam da prática social. Inicialmente, estaria o professor com sua síntese precária, visto que não sabe em que ponto se encontra o aluno, e o aluno com um conhecimento sincrético. Em um segundo momento ocorre a Problematização, que consiste em detectar as questões que precisam ser resolvidas. Passasse-se então ao momento da Instrumentalização, que diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários, quando o professor como, mediador do processo, pode transmitir os conhecimentos de maneira direta ou indireta. Assim, ocorre o quarto momento, a Catarse, em que são incorporados os instrumentos culturais para o entendimento da prática social. E, por fim, o retorno à prática social. Agora o aluno ascende ao nível sintético, e neste sentido há “[...] Uma desigualdade no ponto de partida, e uma igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2012, p. 72).

Temos a compreensão de que o homem é um ser universal, apto a ter um desenvolvimento ilimitado, mas que a sociedade capitalista não proporciona a todos o pleno desenvolvimento. Consideramos, igualmente, que a sociedade é composta de seres individuais, ou como afirmou Moraes (2009, p. 601, grifo da autora), “[...] a práxis transformadora é possível, entretanto, ‘como síntese de inúmeros atos individuais’”. Analisando o professor e o psicólogo, seja atuando enquanto docente em sala de aula; pesquisador; técnico; ou orientador de estágio; observamos que estes precisam realizar o papel de ampliação das consciências, colaborando para a humanização dos indivíduos, além disso, devem almejar a superação da atual forma de sociabilidade, para uma superior, na qual o pleno desenvolvimento seja disponibilizado a todos, ou seja, onde haja a universalidade das riquezas humanas, pois, quando o indivíduo fica apartado dessas riquezas o gênero humano se empobrece.

## 2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, julgamos importante apresentar, com sustentação de nossa fundamentação teórica, como se dá o processo de formação do homem e a relação com a educação, até mesmo para se compreender quem é esse homem genérico e em qual contexto histórico o profissional psicólogo desenvolve sua prática.

Partimos das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Psicologia, que entraram em debate nesse ano de 2018 e aproveitamos algumas colocações relativas ao Estágio. A primeira diz respeito à inserção do psicólogo no mercado

de trabalho. Assim, apresentamos a nossa visão sobre o trabalho que, com base no Marxismo, destacamos como constituidor do próprio homem, isto é, o trabalho concreto. Mas, expomos também que na sociedade capitalista o trabalho ganha outra dimensão, a do trabalho abstrato.

Nesse sentido, o trabalho do Psicólogo Escolar Educacional é visto por nós como trabalho “não-material”, tendo como base as contribuições de Saviani (2013), que utilizou esse termo para se referir ao trabalho dos professores. Ainda, avaliamos que também o Psicólogo Escolar e Educacional trabalha com conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades além de procurar compreender e auxiliar na transformação desses aspectos nos sujeitos.

Partimos ainda do mesmo documento de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, destacamos a seguinte questão: o estágio é aplicação prática da teoria aprendida? Discorremos sobre a relação teoria e prática a partir de uma visão marxista, por meio da qual afirmamos que não há dicotomia entre as duas. Entendemos que todo ato prático também é um ato teórico. Dessa forma, não há como fazer uma cisão, pois tão importante quanto o exercício profissional, é também a apropriação teórica, para que se efetive um processo consciente de trabalho. Assim, o local de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional não pode ser compreendido unicamente como local de aplicação da teoria, mas também como um local de produção de conhecimentos teóricos e práticos.

Enfatizamos também a nossa visão de Psicologia Escolar e Educacional, isto é, uma concepção crítica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e a partir dela trouxemos alguns conceitos, entre eles, o processo de aprendizagem-desenvolvimento e a formação de conceitos. Elencamos estes itens por se tratarem diretamente de pontos importantes a serem conhecidos pelo Psicólogo Escolar e Educacional, também pelo Supervisor de Estágio que irá trabalhar diretamente com a produção do conhecimento teórico e prático nos seus Estagiários.

Vigotski em 1926, em seu texto “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”, já havia destacado as visões idealistas ou as de base biológicas da Psicologia, que são hegemônicas até os dias atuais como já afirmamos. No entanto, procedemos de uma visão contra-hegemônica, não descartando a base biológica do ser humano, que é também importante no processo de desenvolvimento, mas reafirmando o historicismo do homem e do seu psiquismo, e a importante relação existente entre o homem e a sociedade. O processo histórico social do homem se trata da apropriação das particularidades tipicamente humanas, das Funções Psíquicas Superiores. Destacamos, no processo educativo, o conceito de Vigotski de Zona de Desenvolvimento Próximo, o qual revela um aspecto primordial no processo de

aprendizagem. Isto é, quando a aprendizagem ocorre em relação com o desenvolvimento da criança, se pode potencializar a aprendizagem e seu nível de desenvolvimento, visto que, aprendizagem precede o desenvolvimento. (rever redação)

Já com relação à formação dos conceitos científicos, tratado por Vigotski, ressaltamos que este processo, quando concretizado, proporciona aos sujeitos maior tomada de consciência da realidade por meio do desenvolvimento da capacidade do pensamento, que se torna capaz de realizar generalizações e abstrações.

Entendemos que a função do Psicólogo Escolar e Educacional é a de auxiliar a comunidade escolar a enfrentar os obstáculos que se colocam frente ao aluno e ao conhecimento, favorecendo os processos de aprendizagem, de humanização e o desenvolvimento do pensamento. Então, esse profissional precisa ter clareza dos fundamentos teóricos de uma concepção de pedagogia. Assim, coerentemente com a visão marxista de homem e de Psicologia, também nos fundamentamos em uma visão marxista de pedagogia a Pedagogia Histórico-Crítica, que parte do pressuposto de que a função da escola é a de socialização do saber sistematizado historicamente pela humanidade. Destacamos, também o compromisso social do Psicólogo Escolar e Educacional, no sentido de levar a classe explorada à assimilação dos instrumentos pelos quais ela pode se organizar e se libertar da exploração, isto é, a apropriação do conhecimento científico.

### **SEÇÃO III- O QUE APRESENTAM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA NA ÁREA ESCOLAR DA UPA-UEM**

Como já afirmamos anteriormente, a metodologia para realização desse trabalho envolve pesquisa bibliográfica em produções teóricas que abrange fontes referentes ao Marxismo, à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, assim como em artigos que tratam sobre a temática de estágio em Psicologia Escolar e Educacional e, também, análise documental nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado de Psicologia da área Escolar e Educacional da UPA-UEM.

Dada a grande quantidade de material disponível e a limitação do tempo que dispúnhamos para realização da pesquisa, 24 meses, optamos por analisar todos os relatórios do ano, da área Escolar, mas por amostragem estratificada, de um ano para cada cinco anos. Elegemos o ano de 1984 para começar a pesquisa, pois foi quando iniciou o funcionamento da UPA. Na sequência analisamos os Relatórios dos anos: 1989, 1994, 1999, 2003, 2009, e 2014. Foi necessário substituímos o ano de 2004 pelos relatórios do ano de 2003 devido à pouca quantidade disponível para consultas. No total foram analisados 106 relatórios.

#### **3.1 O MÉTODO DE ANÁLISE**

A apreensão de determinado fenômeno social e psicológico está intimamente vinculado com a opção teórico-metodológica do pesquisador, afinal, toda leitura da realidade está pautada em uma determinada visão de homem e mundo, atrelado a uma determinada classe social. O conhecimento nunca é o fim em si, se compreende a realidade para nela intervir, sendo assim, configurar a realidade atendendo determinados objetivos tem consequências sociais.

Ivo Tonet (2013) examinou os métodos científicos por meio do padrão marxiano de conhecimento, analisando o processo histórico e, a partir disso, afirmou que trabalho é a categoria fundante do mundo social. Ou seja, o mundo social surgiu por meio da forma com que os homens se organizaram entre si para transformar a natureza. Desse modo, o autor observou como a maneira de produzir a riqueza ao longo da história dos homens alterou a sociabilidade entre eles e a forma de produzir a ciência.

Para Tonet (2013), há duas grandes abordagens de conhecimento ao longo do processo histórico, uma de caráter gnosiológico, outra de caráter ontológico. Na primeira, o referencial é o sujeito, que capta a realidade por meio dos órgãos dos sentidos e através do autoexame da

razão teoriza o objeto. Assim, por meio do ponto de vista gnosiológico, o saber que parte do sujeito é relativo, racional e objetivo, e não vai além da aparência. Já o ponto de vista ontológico tem como referência o objeto, a realidade, e vai abstrair dela as suas determinações essenciais e gerais, quais sejam, aquelas que constituem a sua essência. Nesse ponto de vista, o sujeito não cria teoricamente o objeto, mas traduz sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto.

A teoria marxista se pauta em uma postura ontológica para a produção do conhecimento, ou seja, na objetividade, mas, nesse padrão nenhuma questão é inteligível sem a compreensão de que as classes sociais são o sujeito, tanto da história como do conhecimento. Dessa forma, na história e no conhecimento, sempre quando um indivíduo age, tendo consciência ou não, ele age no sentido de defender um posicionamento de classe (Tonet, 2013).

Nessa perspectiva, Tonet (2013) destaca a presença de duas categorias fundamentais, a totalidade e a essência. Isto é, a necessidade de compreender a realidade como uma totalidade passível de intervenção e transformação.

[...] Totalidade, porém, na perspectiva marxiana, expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (Tonet, 2013, p. 74).

Neste sentido, a totalidade é permeada por contradições, movimento, saltos quantitativos e qualitativos. Já a categoria de essência é posta em contraposição com a categoria de aparência, é a finalidade da ciência, é o movimento real por trás de um fenômeno, é a busca pela compreensão da estrutura mais profunda da realidade. Dessa forma, é preciso resgatar o processo histórico e social dos fenômenos (Tonet, 2013).

[...]Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido (Tonet, 2013, p 114).

No entanto, esse autor ressalta que o conhecimento é sempre um processo aproximativo, dada a infinitude do objeto, não fazendo sentido falar em conhecer tudo. O conhecimento é um momento da prática social e está ligado à autoconstrução humana, que é sempre histórica e socialmente situada (Tonet, 2013).

Assim, ao nos posicionarmos partindo da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no marxismo, só podemos estar comprometidos com o projeto do proletariado que, como afirmou Tonet (2013, p. 19), implica na “[...] superação de toda forma de exploração do homem pelo homem e a possibilidade de plena realização humana de todos os indivíduos”.

Além disso, buscamos compreender o estágio, a partir dos relatórios que se configuram como o registro material das práticas desenvolvidas. No entanto, a fim de sair da aparência, não nos pautamos somente no que está escrito nesses documentos, fomos até a história da Psicologia Escolar e Educacional, de pesquisas desenvolvidas, de alguns elementos da história da UPA e do processo formativo do curso de Psicologia da UEM, buscando assim, contextualizar nosso estudo o máximo possível dentro do tempo que tínhamos. Ainda assim, estamos cientes dos limites dessa pesquisa e da possibilidade de se ir muito além do que expressamos nesse momento de nossa prática social para a compreensão dos estágios da UPA na área Escolar – num exercício de aproximação.

### 3.2 TRAJETO DA PESQUISA

No ano de 2017, antes de iniciar a pesquisa, solicitamos autorização para a utilização dos relatórios da Unidade de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual de Maringá à chefia do departamento de Psicologia e a área de Psicologia Escolar e Educacional. Uma vez autorizada a pesquisa, fizemos visitas à UPA, à qual retornamos algumas vezes, com a finalidade de coleta de dados.

Desde o ano de início do curso de Psicologia, os grupos de estagiários apresentam um relatório das atividades realizadas em cada área: escola, trabalho e saúde. O número de grupos varia em cada ano e, conseqüentemente, o número de relatórios. No ano de 2018, por exemplo, a UEM conta com 13 grupos de estagiários. Assim, a quantidade de relatórios é muito grande e não teríamos tempo para analisar todo o material. Definimos, então, que faríamos uma estratificação de tempo, considerando relatórios a cada cinco anos.

Iniciamos separando disquetes e CD's. Criamos uma pasta para armazenamento dos arquivos digitais referentes aos anos dos quais nos propomos analisar. Os anos de 1999 e 2003 possuíam arquivos armazenados em disquetes. A UPA ainda possui computadores que permitem a leitura desse tipo de mídia, o que possibilitou acesso às informações e a coleta das produções. Dos anos de 2009 e 2014, os arquivos estavam armazenados em CD. Assim, criada a pasta, passamos para o acervo de relatórios existentes somente em papel, referentes aos anos 1984, 1989 e 1994.

Com relação ao ano de 2004, substituímos os relatórios pelos do ano de 2003, ano no qual encontramos um total de dezesseis relatórios disponíveis. A escolha por esse ano foi feita pela disponibilidade, visto que os relatórios do ano de 2005 também não foram encontrados em sua totalidade. Não sabemos dizer o porquê da falta desses relatórios. Apresentamos a quantidade de relatórios na Tabela 2.

Mediante autorização do setor de Psicologia da UEM, e assinatura de termo de responsabilidade, nos foi permitido retirar o material do local para que pudéssemos proceder à análise. Iniciamos o levantamento de dados dos relatórios pelo ano de 1984. Esse ano conta com cinco relatórios para análise, poucos, se compararmos com a média dos outros anos, no entanto, coletamos essas produções do acervo “em papel impresso”. Foi um verdadeiro trabalho de “garimpo” que contou com a ajuda do psicólogo Responsável Técnico da Área Escolar Luiz Donadon Leal.

Tabela 2

*Quantidade de relatórios coletados do acervo da UPA*

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Relatórios</b>	<b>Total</b>
1984	05	05
1º. Sem/1989	12	21
2º. Sem/1989	9	
1º. Sem/1994	7	22

2º. Sem/1994	15	
1999	11	11
2003	16	16
2009	17	17
2014	14	14
<b>Total</b>		<b>106</b>

---

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3 FALANDO SOBRE A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA UEM, A UNIDADE DE PSICOLOGIA APLICADA E OS ESTÁGIOS

Para discorrer sobre os estágios como parte do processo formativo, em específico o do curso de Psicologia da UEM, utilizamos o Processo no. 1698/91, referente ao “Projeto Pedagógico (Currículo)” e referenciamos como UEM (1991), pois, 1991 se é o ano em que esse documento foi aberto na instituição, mas engloba, a partir desse ano, todas as alterações realizadas nas normativas do curso até os dias atuais. Antes desse ano, só pudemos verificar o processo formativo por meio do histórico presente no processo, assim, buscaremos aprofundar a compreensão desse documento em pesquisas futuras.

O estágio em Psicologia Escolar é uma exigência para a formação acadêmica do curso de Psicologia da UEM, que foi criado em 1979 por meio da Resolução 03/79-COU. O primeiro vestibular ocorreu no segundo semestre do mesmo ano. A princípio vinculado ao Departamento de Educação, recebeu influência dos educadores no processo de constituição, visto que contava com apenas uma psicóloga, os demais foram contratados posteriormente. Em 1983 foi criado o Departamento de Psicologia. O reconhecimento adveio em 1984 e foi publicado no diário oficial pelo Ministério da Educação e Cultura em 20/02/1985 (Portaria no. 98). Atendeu a lei que regulamentou a profissão do psicólogo no. 4119, de 27 de agosto de 1962 e ao Parecer 403/62, do Conselho Federal de Educação, que fixou o currículo mínimo para o curso (Universidade Estadual de Maringá - UEM, 1991).

No histórico/diagnóstico apresentado no Processo do Projeto Pedagógico (UEM, 1991), está destacado que se procurou propor um curso alternativo ao modelo médico/clínico historicamente predominante no Brasil.

Desde a criação do Curso, a dialética entre nossa formação predominantemente clínica e técnica e as demandas sociais, bem como a diversificação do saber e o acesso a

novos ‘saberes’ tem permeado nossas discussões, e o currículo e ementas do curso vêm evidenciar exatamente nossa oscilação, muitas vezes, entre o ‘técnico’ e o ‘social’, e a necessidade de organização dos saberes, em núcleos do conhecimento, onde não haja dualidade, desvinculação, mas integração teórico-prática, didático-científica (UEM, 1991, p. 7).

Nesse mesmo Processo, destaca-se a herança histórica da Psicologia no Brasil com conteúdos predominantemente da área clínica, que se reflete no currículo do curso. Como tentativa a se contrapor a essa herança algumas disciplinas foram criadas, tais como, a de Psicologia Social e Realidade Brasileira, Psicoantropologia, Psicologia e Educação Popular, entre outras, com ementas que enfatizavam a compreensão histórica da Psicologia. Entretanto, o Departamento de Psicologia, ao expor o histórico do curso, e ao repensar possibilidades de melhoria, criticou o fato de as disciplinas serem organizadas e ofertadas de forma isolada dificultando a integração de conteúdos. É passível de compreensão, visto que nem todos os docentes vinham de uma formação de “vanguarda”.

O estágio era desenvolvido no quinto ano, contando com 170 horas/aula para cada área, a clínica, a escolar e a do trabalho. No entanto, a supervisão ocorria de forma colegiada, os orientadores de cada área atuavam conjuntamente com o grupo de estagiários, buscando integrar as atividades do Estágio Supervisionado. Em 1995 é aumentada a carga horária dos estágios. Assim, o Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica, em Psicologia Escolar e Psicologia do Trabalho, passa cada um de um total de 170 horas/aula, sendo 68 dessas de maneira teórica e 102 de prática, para um total de 340 horas/aula, das quais 136 teóricas e 204 práticas (UEM, 1991).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (UEM, 1991), em 1991, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou a implantação em 1992 do regime seriado anual e a extinção do regime de créditos semestrais, que se deu de maneira gradativa. Observamos na análise dos relatórios que o regime semestral figurou nos anos de 1989 e 1994.

A partir de 2004 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, o curso da UEM evidentemente passa a refletir essa resolução articulando as habilidades e competências requeridas ao profissional a ser formado, entre elas a aptidão para o atendimento à saúde pública, a tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e a capacidade para aprender continuamente. Neste sentido, os estágios, agora divididos entre básico e específico, devem assegurar a consolidação e articulação das

competências estabelecidas. A partir da primeira série do curso até a quarta série, se desenvolve os Estágios Básicos Integrativos (I, II, III e IV), com carga horária de 20, 20, 40 e 68 horas/aula respectivamente. Já os Estágios Supervisionados na quinta série, nas ênfases de Educação, Saúde e Trabalho, contam com 340 horas/aula cada (UEM, 1991). Com as reformulações do Projeto Pedagógico, o curso passou a ter três ênfases: a) saúde e processos clínicos; b) educação e, c) trabalho.

Diversas alterações ocorreram ao longo do tempo na nomenclatura e na carga horária dos estágios (UEM, 1991). Atualmente a carga horária está dividida da seguinte forma: na segunda série, a Prática de Pesquisa em Psicologia I, com 17 horas/aula; na terceira série, a Prática de Pesquisa em Psicologia II, com 68 horas/aulas, e Prática em Saúde Mental e Processos Clínicos com 68 horas/aula; na quarta série temos a Prática em Psicologia Institucional com 51 horas/aula; na quinta série a Formação Profissional Básica em Psicologia I e II, com 170 horas/aula cada, e a Formação Profissional na Ênfase com 238 horas/aula, totalizando 782 horas/aula de atividades de estágio. No quinto ano, a depender da ênfase escolhida pelo aluno, ele cursará 408 horas/aula nessa ênfase, mas cursará 306 horas/aula nas outras duas. Na UPA são desenvolvidas apenas os estágios do quinto ano.

### 3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise das informações buscamos identificar alguns aspectos nos textos: concepção de Psicologia e função do psicólogo escolar; visão de homem; relação desenvolvimento e aprendizagem; concepção de educação e papel da escola; atividades desenvolvidas; público envolvido; e temas trabalhados nas atividades.

Ressaltamos que, desde o primeiro ano por nós analisados, isto é, 1984, até o último, 2014, todos os estágios desenvolveram caracterização da escola, com base na análise do Projeto Pedagógico do local do estágio, observação e, muitas vezes, também entrevistas com a equipe pedagógica, professores e alunos, a fim de conhecer o ambiente escolar e identificar qual a necessidade apresentada pela escola, para então, eleger quais delas seriam atendidas e com base nisso desenvolver um projeto de intervenção a ser seguido durante o estágio.

Faremos, nesse item, uma apresentação dos dados em cada ano selecionado. Depois, faremos uma discussão dos dados coletados, de forma mais global. Na discussão das informações identificamos os relatórios por uma sequência numérica (R.1. R.2, etc.), em cada ano, para identificar qual deles apresentava essa ou aquela ideia. A lista de relatórios que fizeram parte dos dados da pesquisa, com os respectivos números, encontra-se no apêndice 1.

### 3.4.1 Ano de 1984

Com relação ao ano de 1984, verificamos que a avaliação e o atendimento individual de aluno foram atividades desenvolvidas em todas as práticas, buscando também realizar atividades com pais, professores e funcionário, como podemos verificar na Tabela 3.

Tabela 3

*Ano 1984 – Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Avaliação/Atendimento individual de alunos	5
Reunião/Encontros com pais	4
Curso/Orientação/Reunião com professores	3
Intervenção coletiva com alunos	2
Atendimento individual de pais, professores, e funcionários	1
Acompanhamento junto às famílias	1

Fonte: elaborado pela autora.

Nas atividades desenvolvidas, dois temas se destacaram: a psicomotricidade<sup>29</sup> e o que se chamava de problemas de comportamento, dentre os quais foram mencionadas agressividade, socialização e comunicação, seguidos de problemas/dificuldades<sup>30</sup> de aprendizagem, como podemos verificar na Tabela 4.

Tabela 4

*Ano 1984 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Psicomotricidade	4
Problemas de comportamento (agressividade, socialização, comunicação)	4

<sup>29</sup> De acordo com Fonseca (2010), a psicomotricidade estuda as relações entre o psiquismo e o corpo, englobando a motricidade, “[...] entendida como o conjunto de expressões corporais gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas [...]” (Fonseca, 2010, p. 42). Nos relatórios, principalmente nos anos iniciais que analisamos, são trabalhados elementos da psicomotricidade, tais como, o esquema corporal (consciência corporal); lateralidade; organização e estrutura espacial e temporal; equilíbrio, entre outros. Geralmente, na grande maioria dos casos, as atividades se pautavam na utilização de papel e lápis, trabalhando o traçado de círculos, ondas, letras, desenhos, dentre outros, almejando o desenvolvimento da coordenação motora global e fina. Mas também houveram atividades diferenciadas, por exemplo, uma “bandinha rítmica”.

<sup>30</sup> Buscamos manter as nomenclaturas utilizadas nos relatórios.

Problemas/Dificuldades de aprendizagem	3
Namoro	2
Problemas do sono	2
Desenvolvimento infantil	2
Relação professor-aluno	1
Relação pais-filho	1
Personalidade (modo de ser)	1
Orientação profissional	1
Evasão escolar	1
Prontidão para alfabetização	1
Falta de apetite	1
Funções psíquicas	1
Hábitos higiênicos/ Hábitos sociais	1

Fonte: elaborado pela autora.

Nos relatórios do ano de 1984 tivemos a dificuldade em identificar qual a perspectiva teórica norteou a prática dos estagiários, visto que, havia falta da referência dos autores nos relatórios. Percebemos que esse aspecto foi sendo modificado ao longo do tempo, até mesmo pela exigência dos orientadores que passaram a incluir anotações (que ficaram registradas nos relatórios impressos) solicitando que se referenciasse o autor do pensamento utilizado no texto. Mas isso não impediu que pudéssemos analisar os pontos aos quais nos propomos. Podemos inferir que a dicotomia teoria e prática estavam presentes, como se a partir dos estágios no quinto ano não fosse mais necessário refletir, pensar, sobre os fundamentos teóricos que norteavam os estágios.

No quesito concepção de Psicologia e função do Psicólogo Escolar e Educacional, identificamos que dos cinco relatórios, apenas um deles apresentou a Psicologia Escolar pelo viés clínico, por meio do qual o profissional atua como avaliador, psicoterapeuta e consultor de saúde mental (R.4). Dos outros relatórios, um se posiciona claramente enquanto postura e atuação críticas (R.1); outro se norteou pela Psicologia Institucional, que buscava promover o enriquecimento e desenvolvimento das pessoas que integram a instituição (R.2).

Neste sentido, vale ressaltar que, articulando a Psicanálise e o Marxismo, José Bleger (1922-1972) propôs uma Psicologia Institucional, que de acordo com Souza (2014), influenciou não só a área da Saúde Pública e Coletiva, mas também a Psicologia Escolar e

Educacional, com destaque para os Grupos Operativos, muitas vezes utilizados nos relatórios para intervenções coletivas, principalmente nos primeiros anos por nós analisados. A teoria de Bleger, entre outras de origem psicanalítica argentina, era evidenciada por Patto (1984), no início dos anos de 1980, como avanço e alternativa metodológica para atuação profissional. Bleger escreveu um livro “Psicanálise e Marxismo” publicado em 1958, assim como ele, outros autores que também fizeram essa articulação teórica, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, tais como León Rozitchner, Gregório Baremlitt, Marie Lisbeth Langer, para citar alguns exemplos. Ressaltamos ainda, que a área relativa à Psicologia Institucional é muito vasta e não pudemos aprofundar neste texto.

Dois relatórios do ano de 1984 afirmaram que o Psicólogo Escolar deve ser um agente de transformação social, ou agente de intervenção da realidade social (R.3, R.5).

De acordo com Souza (2014), no início dos anos 1980, no Brasil, as críticas se opõem às concepções adaptacionistas da área, relevando a ação de autocrítica da Psicologia advinda de diversas correntes epistemológicas, mas que tem a vertente marxista como importante nesse processo. Assim, a partir das discussões de Patto, temos que

[...] O resgate do conceito de ideologia, bem como a crítica à concepção positivista de ciência, produziram uma releitura da Psicologia Escolar e dos pressupostos teórico-metodológicos mais presentes na área, seja de base objetivista, marcada pela vertente behaviorista, seja de base subjetivista, centrado no referencial da Psicologia Centrada na Pessoa, no aconselhamento psicológico escolar e na psicanálise (Souza, 2014, p. 16).

Assim, foi Patto (1984) quem entendeu a prática da Psicologia no campo escolar e educacional como posicionamento político, sendo que o psicólogo deve atuar como um agente de transformação social. Vemos que o viés que norteou a prática em 1984 foi, para época, um posicionamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional e também em relação à atuação do psicólogo, mas articulado com modo tradicional de atuar na escola, isto é, pelo viés clínico.

Trazer conhecimentos da psicanálise e buscar uma aproximação com o marxismo pode ser considerado um avanço para o entendimento dos fatos humanos presentes na sociedade. Contudo, ainda em relação à associação do marxismo e a Psicologia freudiana, Vigotski (1996b) chama esse procedimento de integração entre duas teorias, nesse caso, por meio de um tratado/aliança, na qual nenhuma das duas teorias perde independência. Porém, Freud e

sua escola nunca se declararam materialistas históricos – pelo contrário. Esse tipo de integração entre sistemas teóricos não possibilita o desenvolvimento da ciência, visto que, cada uma das teorias aceita um conceito como primogênito. Assim, conduz ao “fechamento dos olhos” para os fatos contraditórios. O próprio A. R. Luria foi criticado por Vigotski (1996b) por realizar tal integração, nos primórdios de seus estudos – quando era necessária maior clareza dos fundamentos filosóficos e metodológicos.

A visão de homem adotada na direção do estágio não foi identificada por nós em nenhum dos relatórios do ano de 1984. Quando adentramos na análise da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, no ano supracitado, apenas um relatório (R.3) destacou o processo ao ressaltar o papel da professora, a atividade docente, visando promover desenvolvimento.

Assim como destacou Barbosa (2011), quando afirmou que a seleção das terminologias não é mera questão de escolha, também o fato de os relatórios apresentarem ou não determinados elementos, como a visão de homem, pode indicar certa relação com o modo de operar da Psicologia. Nesse caso, supomos que, por se tratar do início do curso, com a conclusão da primeira turma em 1984, advinda de um período de repressão e controle social, inclusive nas universidades – a ditadura militar que perdurou por quase todo o período desde a regulamentação da profissão e da graduação de Psicologia em 1962, até a formatura dessa turma – o viés crítico que fervilhava entre os pensadores da educação e da Psicologia aplicada a esse campo ainda não se fazia tão explícito nos relatórios.

Com relação à concepção de educação e o papel da escola, em 1984, um relatório não deixou clara nenhuma concepção neste sentido (R.1). Os outros apresentaram algumas concepções, tais como: que a escola deve criar condições reais de aprendizagem na criança (R.2); que a educação escolar deveria se pautar na novidade, isto é, propõe o construtivismo como método de ensino (R.4); e dois relatórios se fundamentaram em Paulo Freire (R.3, R.5), destacando que a escola atua como um instrumento para adequar os indivíduos ao processo ideológico vigente. Nesses dois relatórios afirma-se que, por meio do professor, a função da escola deve ser a de transmitir os padrões da cultura, e ainda, que a escola tem uma função dialética, ao mesmo tempo em que é reprodutora da ideologia de Estado, também pode ser libertadora se responder aos interesses da classe trabalhadora.

Precedida pela visão Tradicional de educação, passa a vigorar na década de 1970 a Pedagogia Tecnicista, ainda presente nos anos de 1980, mas com início da influência mais contundente da Pedagogia Nova, pautada nas ideias piagetianas. Teorias não-críticas, como destacou Saviani (2012), agora disputam espaço com uma perspectiva crítica em educação: a

Pedagogia Histórico-Crítica, que ainda não se reflete nos relatórios. No entanto, o viés progressista em educação é apresentado nas obras de Paulo Freire, apesar de as críticas empreendidas por Saviani (2012) afirmarem que, tanto as pedagogias de Freinet, quanto a de Paulo Freire, tratam de uma tentativa de se elaborar uma “Escola Nova Popular” desembocando em uma eficiência apenas instrumental. Ressaltamos que dadas as raízes marxistas de Freire e Freinet, talvez outros pensadores não tenham o mesmo posicionamento de Saviani (2012). Percebe-se, então, nos relatórios, uma tentativa de superação da Escola Tradicional, que vigorou no Brasil até a década de 1930.

### 3.4.2 Ano de 1989

No ano de 1989 os relatórios evidenciaram que as atividades mais desenvolvidas, seguidas por avaliação e atendimento individual de alunos, foram: curso, orientação, reunião e aplicação de questionário com os professores. Neste sentido, pudemos perceber, pela leitura e descrição das atividades, que há uma preocupação com o trabalho do professor. No entanto, nos pareceu que os estagiários muitas vezes se colocaram em uma posição de saber e tentaram impor as maneiras de se desenvolver o trabalho, algumas vezes sem a preocupação de ouvir o professor, em outras, dando descrédito para o posicionamento do docente. Vemos na Tabela 5 as atividades desenvolvidas.

Tabela 5

*Ano 1989 – Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Curso/Orientação/Reunião/Aplicação de questionários/Entrevista com professores	15
Avaliação/Atendimento individual de alunos	8
Intervenção coletiva com alunos	7
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	5
Bandinha rítmica com alunos da classe especial	2
Intervenção coletiva com funcionários da escola	2
Trabalho com equipe multidisciplinar	1
Diagnóstico e análise institucional da escola	1
Plantões para atendimento individual com professores e equipe pedagógica	1
Grupo de psicoterapia breve com mães	1

Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que o trabalho com equipe multidisciplinar foi desenvolvido englobando profissionais levados pelas estagiárias para tratar de temas diversos, tais como, uma nutricionista que falou sobre o valor nutritivo dos alimentos; uma agrônoma que falou sobre o cultivo de hortas; uma estudante de enfermagem que falou sobre planejamento familiar; quatro membros dos Alcoólicos Anônimos que falaram sobre alcoolismo; e uma professora do departamento de agronomia da UEM que falou sobre conservas caseiras. Vemos assim que a palavra educação foi tomada num sentido amplo e não no sentido do processo escolar.

Apesar da realização de estágios diferenciados, ainda assim o tema principal das atividades foi a psicomotricidade, seguido pelo processo ensino-aprendizagem, o que pode representar um amadurecimento no desenvolvimento de atividades que dizem respeito exatamente ao foco do Psicólogo Escolar e Educacional. No entanto, se relacionarmos com o público alvo principal, no caso os professores, verificamos o que mencionamos anteriormente, uma tentativa de ensinar o professor como fazer o seu trabalho. Faz parte das atribuições do psicólogo a instrumentalização do professor, no entanto, ela deve ser feita de uma forma dialógica e não de maneira impositiva. Em terceira posição de temas mais trabalhados nas atividades vemos os “problemas/modificações de comportamento”, o que já mostra o tom do que estará em voga em 1994. Observamos, ainda, um relatório no qual foi realizada a atividade clínica com mães, mesclando o que historicamente vem ocorrendo na Psicologia Escolar e Educacional: profissionais que superaram a visão clínica e profissionais que permanecem na compreensão que devem atender clinicamente a comunidade escolar.

Tabela 6

*Ano 1989 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Psicomotricidade	6
Processo ensino-aprendizagem	5
Problemas/Modificações de comportamento (expressão, segurança em si mesmo, hábitos de trabalho em grupo, indisciplina, falta de companheirismo)	4
Desenvolvimento infantil	4
Relações dentro da instituição intergrupos, professor-aluno, professor-professor, etc.	4
Problemas/Dificuldades/Distúrbios de aprendizagem	3
Adolescência	2

Papel da escola	2
Psicologia institucional	1
Prontidão para escrita	1
Sexualidade infantil	1
Papel do aluno; Papel do professor na formação do educando	1
Doenças infantis: infectocontagiosas e de verão	1
Sentimentos relacionados com a necessidade de deixar o filho na creche	1
Família; Meio ambiente; Sociedade	1
Método natural de Célestin Freinet	1
Crise sócio-política-econômica	1
Planejamento educacional	1

Fonte: elaborado pela autora.

Em 1989 e 1994 os relatórios foram apresentados semestralmente. Não apresentaram nenhuma concepção de Psicologia e função do psicólogo no primeiro semestre (R.1, R.2, R.3, R.5, R.6, R.8), e no segundo semestre (R.3, R.4, R.5, R.6, R.9).

No ano de 1989, com relação à concepção de Psicologia e à função do psicólogo escolar. No primeiro semestre, uma das compreensões foi uma crítica ao modo tradicional de fazer Psicologia na escola (R.10). Outra foi de uma Psicologia Naturalista, por meio da qual a observação do indivíduo se faz no seu meio natural, isto é se observa o processo tal como decorre na vida do indivíduo, e nesse caso o psicólogo escolar deve trabalhar em equipe a fim de lidar com as situações institucionais (R.4), mas a relação entre Psicologia naturalista e situações institucionais nos parece confuso, no entanto, é o que estava descrito no relatório. Também foi salientado que o psicólogo deve esclarecer os problemas educacionais, atuar como clínico na escola, e ser uma agente de mudanças (R.7); deve almejar o desenvolvimento integral da criança (R.11) e tem o papel de propiciar condições que favoreçam o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por meio da integração de professores e alunos (R.9).

No segundo semestre de 1989 continuou presente a função do psicólogo como agente de mudança (R.1) e também como promotor de reflexões e conscientizador (R.2, R.7), agora com um pouco mais de clareza dos autores utilizados, com a concepção de Carmem Silvia de Arruda Andaló, especialmente com o texto “O Papel Psicólogo Escolar”, publicado na Revista Psicologia Ciência e Profissão em 1984. O psicólogo escolar pode desenvolver trabalho com todas as partes da instituição escolar, ancorado na realidade sócio-política, articulando a visão

de Psicologia Institucional respaldada no livro “Psicologia Escolar”, de Yvonne G. Khouri (1923 -2013), publicado em 1984. E também, se fundamentando em Bleger, se afirmou que a Psicologia institucional é uma forma de intervenção psicológica que tem como base o método clínico, mas que, no entanto, não deve se pautar somente no indivíduo, mas na totalidade, além de não se limitar a simples aplicação de testes e produção de diagnósticos.

Ainda, com a compreensão de Carl Rogers (1902-1987) o objetivo da Psicologia Escolar é de alimentar a qualidade e eficácia do processo escolar (R.8).

No entanto, há que se ressaltar que sempre faltou clareza sobre o papel do psicólogo, como evidenciamos por meio de algumas pesquisas, pois, ainda nos dias atuais, se fala na construção (Neves et al., 2002; Barbosa, 2011) ou na reconstrução (Asbahr et al. 2011) da identidade desse profissional. É preciso ressaltar que tal processo está diretamente relacionado com o tipo do trabalho desenvolvido em relação à escola, além da fundamentação teórica utilizada, refletindo a falta de unidade dos psicólogos escolares e educacionais, mais ainda, como já destacou Vigotski (1996b) à “crise da psicologia” em que há princípios explicativos diferentes, seja a psique, o inconsciente, o comportamento, entre outros.

No ano de 1989, nove relatórios do primeiro semestre (R.2, R.3, R.4, R.5, R.6, R.7, R.8, R.9, R.11) e sete do segundo (R.2, R.3, R.4, R.6, R.8, R.9) não apresentaram diretamente uma visão de homem. Entretanto, dentre os que expuseram, se destacou que o homem vive e se desenvolve socialmente em uma sociedade de classes antagônicas, isto é, referindo-se à sociedade capitalista que é permeada pela desigualdade, pela exploração e dominação (R.1, R.10). Seguindo no mesmo viés, no segundo semestre, os autores de dois relatórios afirmaram que essa forma de sociabilidade expropria o trabalho humano, e se apropria da mais-valia. Mencionam que a forma de produção da vida determina a forma de ser dos homens e a exploração e a dominação da sociedade capitalista impedem o pleno desenvolvimento do homem. Destacam, dessa forma, a importância da superação do capitalismo para que se dê lugar à outra forma coletiva de organização (R.1, R.7).

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em 1989, não foi exposta em oito relatórios do primeiro semestre (R.1, R.2, R.3, R.4, R.5, R.6, R.8, R.10) e sete do segundo (R.1, R.2, R.3, R.5, R.7, R.8, R.9). Dentre os que apresentaram, no primeiro semestre evidenciamos que um relatório destacou que o desenvolvimento não é um processo que ocorre de dentro para fora (R.7). Apenas um salientou claramente a educação como promotora de desenvolvimento da criança (R.11). Também foi destaque a teoria de Jean Piaget no relatório R.9, que aliou a periodização infantil desse autor com a concepção de Carl Rogers (R.9).

Nos últimos relatórios analisados fica mais claro o trabalho do psicólogo com vistas a auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Por isso, se falava pouco desse processo nos relatórios dos anos iniciais. Podemos, então, refletir o seguinte: se a visão da Psicologia era clínica no sentido de atendimento individualizado, patologizante, como se observa na Psicologia com vertente mais tradicional, por que falar do processo ensino-aprendizagem? O foco era o aluno que possuía déficits, ou o professor que não sabia ensinar, e não a compreensão de que se trata de um processo de ensino-aprendizagem que precisa ser compreendido em sua totalidade. Não era a visão ontológica, mas a visão gnosiológica que estava presente na compreensão dos homens.

No segundo semestre, foi Célestin Freinet (1866-1966) quem fundamentou, em alguns relatórios, a relação de desenvolvimento e aprendizagem, afirmando que o homem aprende por tentativas experimentais. Foi destacado que as funções psíquicas não são suficientes para orientar o pensamento, mas que o complexo de fracassos e êxitos seria o responsável pelo desenvolvimento da criança. A aprendizagem do engatinhar, falar, andar, brincar, ocorreria de forma “natural” por tentativa e erro (R.4, R.6). Novamente aqui, aparece um modelo de “Escola Nova Popular” (Saviani, 2012).

Com relação à concepção de educação e o papel da escola, no ano de 1989 alguns relatórios do primeiro semestre (R.1, R.2, R.3, R.4, R.7, R.8), e do segundo (R.3, R.4, R.7, R.9), não evidenciaram nenhum posicionamento. Em um relatório é enfatizado que a escola deve oferecer situações que favoreçam a realização de “tarefas evolutivas” (R.5); outro menciona que a função da escola seria a de oferecer subsídios para compreender a realidade (R.6); e um outro diz que tem a função de formar seres críticos, criativos e participantes, em busca da constante renovação de si mesmos e da sociedade (R.11). No relatório R.9 é exposto que a escola deve promover um clima facilitador dos processos de aprendizagem e de adaptação de seus membros, colaborando na formação da autoestima e promovendo a aprendizagem como um processo estimulante.

No segundo semestre de 1989 ainda está presente a visão da escola como aparelho ideológico do Estado, mas agora com destaque para o autor do pensamento, isto é, Althusser. Já com base nos escritos de Patto, se afirmou que a escola seria o local propício para o desenvolvimento dos indivíduos, pois permite conhecer racionalmente a realidade (R.1). George Snyders (1917-2011) (R.5) e Jean-Claude Passeron são citados para destacar que a escola reproduz a estrutura de classes da sociedade, além disso, são citadas críticas de Paulo Freire ao que ele chamou de educação bancária (R.8). A função da escola, de acordo com o relatório R.2, seria a de proporcionar condições para que a criança se desenvolva em seus

diferentes aspectos (R.2). As ideias de Célestin Freinet foram utilizadas para destacar que a educação deve consistir em variar elementos de tentativas experimentais, estabelecendo técnicas favoráveis, observando as necessidades das crianças (R.6).

A escola vista como aparelho ideológico do Estado, conforme Saviani (2012), é uma teoria crítico-reprodutivista, que afirma a fatalidade da reprodução da dominação de classe dentro da escola e deixa de lado a relação essencialmente dialética e contraditória existente. Além do que, as teorias crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica, apenas optam em ilustrar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela é salientando que ela não pode ser diferente.

Conforme anuncia Ferreira Neto (2004), a partir de 1985 se inicia, no Brasil, o processo de redemocratização. Nesta década, conforme Barbosa (2011), a Psicologia Escolar e Educacional fez várias denúncias que podem ter impactado na forma como os estágios foram conduzidos, trazendo uma compreensão de Psicologia que busca atender, de forma diferenciada, a classe de trabalhadores. Mudou-se, nesse sentido, o foco dos problemas de aprendizagem no aluno e se iniciou uma discussão sobre a construção do fracasso escolar, por isso, vemos em alguns relatórios uma tentativa de entender o psicólogo como aquele que visa a transformação da forma como a sociedade está organizada e atividades que desfoam o aluno e dão mais ênfase no trabalho com professores, conforme vimos na Tabela 5.

### 3.4.3 Ano de 1994

No ano de 1994, os relatórios apresentaram maior número de atividade com os alunos de forma coletiva, seguido pelo trabalho com os professores, sequenciado por avaliação e atendimento individual com alunos, como vemos na Tabela 7.

Tabela 7

*Ano 1994 –Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Intervenção coletiva com alunos	16
Curso/Orientação/Reunião/Aplicação de questionários/Entrevista com professores	14
Avaliação/Atendimento individual de alunos	10
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	3
Dramatização de aula de 5ª Série para alunos de 4ª Série	2

Atendimento individual com professores	1
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação aos temas abordados nas atividades os problemas/modificações de comportamentos foram os mais tratados, seguidos da psicomotricidade e processo ensino-aprendizagem como destacamos na Tabela 8.

Tabela 8

*Ano 1994 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Problemas/Modificações de comportamento (liberdade e limites, disciplina, socialização, expressão verbal, punição na escola, comportamento assertivo e agressivo, motivação, interesse, professor agressivo, amizade, tipos de reforçadores, dinâmica em sala de aula)	10
Psicomotricidade	9
Processo ensino-aprendizagem (Aprendizagem do conceito e forma de escrita e números, assimilação de conteúdo, níveis da escrita, metodologia em sala de aula, escolha de conteúdos)	7
Desenvolvimento infantil/Estimulação precoce (Desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, desenvolvimento humano)	6
Orientação sexual	6
Orientação profissional/vocacional	5
Técnicas de relaxamento	3
Adolescência	3
Drogas	3
Criatividade e imaginação/Expressão das crianças	3
Cognição e afetividade	2
Estatuto da criança e do adolescente	2
Função da escola/Instituição escolar	2
Higiene, ética e postura	1
Fisioterapia infantil	1
Afetividade professor-aluno	1
Relacionamento familiar	1

AIDS	1
Amor próprio	1
Processo eleitoral/exercício da cidadania	1
Desenvolvimento das funções psíquicas	1
Autoestima	1
Motivação	1
Estigma	1
Proposta construtivista para o ensino pré-escolar	1
Imposto, o que são e para que servem	1

Fonte: elaborado pela autora.

Não foi evidenciada a concepção de Psicologia e a função do psicólogo na escola em dois relatórios do primeiro semestre (R.2, R.6) e quatro do segundo (R.1, R.2, R.6, R.11), mas percebemos um aumento da preocupação em realizar tal exposição com relação aos anos anteriores. Dentre os que apresentaram no primeiro semestre, figurou a Psicologia Institucional de Y. Khouri, segundo a qual a meta do psicólogo escolar deveria ser a de ajustamento do aluno. Mas essa visão também foi articulada com a apreciação de Maria Helena Novaes em seu livro “Psicologia Escolar” na edição de 1982, demonstrando uma tentativa de inserir a discussão do viés crítico (R.1).

Em contrapartida, se ressaltou que o psicólogo escolar lida com o indivíduo nos diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno, que é sujeito de um processo educacional sistematizado (R.7). Em outro relatório se evidencia uma perspectiva crítica e os autores destacaram que o trabalho do psicólogo escolar deve se deslocar de agente de adaptação para agente de transformação social (R.5). Outro expõe que o profissional deve partir da função da escola e visar o desenvolvimento global do aluno (R.3). Da mesma maneira que em 1989, também em 1994 está presente a concepção de que o psicólogo escolar deve buscar aumentar a qualidade e eficácia do processo ensino-aprendizagem, ora com base em Patto, ora por Khouri, mas também citando Marina Massimi, como é o caso do relatório R.4.

No segundo semestre de 1994, são evidentes, em alguns relatórios, críticas à teoria da carência cultural que foram iniciadas por Patto. Também aparece a crítica à medicalização como subterfúgio para o fracasso escolar que tem origem social, conforme Cecília Azevedo

Lima Collares<sup>31</sup> (R.7, R.8). Além disso, aparece o psicólogo escolar como agente de mudanças (R.10) e que deve se questionar para quê, como, para quem, contra quem, se trabalha (R.4).

Nessa época, já se falava das queixas escolares e se defendia a necessidade da contextualização delas acerca do indivíduo que não aprende. Nesse sentido, conforme Barbosa (2011), o papel do psicólogo escolar e educacional não se restringe a investigações psicométricas como no modo tradicional, mas atua criticamente, indo às origens do processo escolar que inclui diferentes aspectos, necessitando de uma investigação junto ao aluno, ao professor, à família, à escola, ou seja, vendo a educação em sua totalidade inserida na sociedade. Neste sentido, afirmou Souza (2009), uma das precursoras do termo “queixa escolar”:

Tratar a questão dos encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, buscando compreender como se processa a escolarização, é ainda um importante desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos. Além disso, precisaremos articular ações no plano da formação profissional com as Clínicas-Escola para o atendimento de queixas escolares e articular ações entre os psicólogos que atuam na área da educação com os que se encontram na área da saúde, ampliando a compreensão do processo de escolarização e sua importância na constituição dos indivíduos (Souza, 2009, p. 181).

A Psicologia Comportamental se faz presente enfatizando que o psicólogo escolar deve colaborar para a compreensão e para a mudança de comportamento de educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e processos intrapessoais que se dão no âmbito da educação (R.2, R.9). Outro relatório (R.5) refere-se às dimensões políticas, econômicas, social e cultural, sem dissociar a vida da criança na escola e em casa. Neste sentido, os autores desse relatório mencionam que o psicólogo escolar também deve ajudar a criança a descobrir suas potencialidades e desenvolver-se plenamente, a fim de construir sua autonomia e preparar-se para o exercício de uma cidadania consciente. Enquanto

---

<sup>31</sup> Neste caso, não foi possível identificar o texto citado, pois não estava nas referências, aparecendo apenas o ano de 1991.

ciência aplicada aos comportamentos escolares, deve preocupar-se em ajudar a melhorar, as relações dinâmicas do ambiente escolar. Em suma, dentre os diversos posicionamentos, o que fica evidente é a necessidade de levar em conta o contexto sócio-político-econômico.

Em relação à visão de homem, nos relatórios de 1994, no primeiro semestre, quatro (R.1, R.2, R.4, R.6) não apresentaram um posicionamento claro sobre a visão de homem e onze (R.1, R.2, R.3, R.4, R.5, R.8, R.10, R.11, R.12, R.13, R.14) do segundo semestre. Todavia os que apresentaram do primeiro (R.3, R.5, R.7) e do segundo semestre (R.6, R.7, R.9) contiveram o mesmo viés de pensamento, evidenciando a divisão social em classes antagônicas, e o maior acesso à educação de uns do que de outros. Destacaram-se ainda o trabalho do homem como ponto de partida dele próprio, por meio do qual se humaniza, cria instrumentos e, agindo sobre a natureza, a domina, supera limites, descobre propriedades, abstrai características, capta relações e cria novas necessidades. Apresentam, além disso, ideias que advém do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”<sup>32</sup> sistematizado ao longo da década de 1980 e publicado no Paraná em dezembro de 1990.

Apesar de o ponto de vista com relação à visão de homem estar coerente a uma teoria, Tonidandel (2014), quando analisou em sua pesquisa de mestrado em educação o processo de construção do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, no recorte de 1980-1994, evidenciou que um processo de abertura política, na época, e certo “consenso” de classes, tolerou que se inserissem as formulações iniciais da Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista, no Estado e nos programas de governos dos candidatos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro- PMDB. Mas, com base nos estudos desses documentos para educação do Paraná, a autora salientou a pluralidade de concepções presentes no currículo, o que revela que a Pedagogia Histórico-Crítica não é a concepção teórica predominante no documento. Percebemos também esse ponto de vista como reflexo nos relatórios, visto que apesar de a visão de homem dos que apresentaram estarem coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo um mesmo viés de pensamento, quando adentramos na questão do processo desenvolvimento-aprendizagem, vemos um ecletismo teórico.

A junção de teorias foi destacada na pesquisa de Lessa (2010) ao identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado do Paraná frente às queixas escolares, afirmando que o ecletismo se manifesta em grande medida entre os profissionais, não se considerando as bases filosóficas e epistemológicas dos autores

---

<sup>32</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (1990). Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial].

utilizados. Assim, levantamos o questionamento: esse ecletismo que se apresenta na prática profissional é resultado do ecletismo teórico presente na formação do psicólogo? Ou ainda: será que os psicólogos compreendiam que a visão de homem está presente na prática desenvolvida, que a Psicologia não é neutra?

Nesse sentido, Firbida & Facci (2015) pesquisaram sobre a formação dos psicólogos para atuarem na Educação, no Estado do Paraná e afirmam que realmente se tem produzido uma visão crítica, mas que ainda convivemos com um modelo clínico e patologizante historicamente instituído. Dentro do campo crítico, a partir da década de 1980, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, por meio da divulgação dos trabalhos de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil, colaboraram para uma visão mais contextualizada historicamente da escola, da sociedade, das relações de classe, da atuação do psicólogo escolar, em especial na Pedagogia e na Psicologia Escolar, superando a visão biologizante (Firbida & Facci, 2015).

Com relação ao ecletismo na formação, essas pesquisadoras, ao analisarem ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas dos cursos de Psicologia em 16 instituições de Ensino Superior, identificaram que é proporcionado ao aluno entrar em contato com inúmeras abordagens teóricas e autores que, de acordo com os imperativos de sua época, formularam teorias que deram base para a constituição da Psicologia como ciência. O problema não é apresentar vários autores, pois é necessário trabalhar com autores clássicos da Psicologia. A questão é não discorrer sobre a visão de homem presente nas teorias, ou o comprometimento político com este ou aquele entendimento dos fatos humanos, criando assim a ideia de que teorias de base filosófica diferenciadas podem se unidas de forma simples. Firbida & Facci (2015) ressaltam que é importante fugir ao ecletismo, visto que, essa já era uma das preocupações de Vigotski (1996b) ao discorrer sobre a crise da Psicologia que se instalara tendo o ecletismo como um dos vetores, pois quando diferentes “psicologias” lutam entre si, se excluem mutuamente.

Em 1994, quatro relatórios do primeiro semestre (R.2, R.3, R.4, R.7) e seis do segundo (R.5, R.8, R.9, R.11, R.13, R.15) não apresentaram nenhuma concepção de aprendizagem e desenvolvimento. No primeiro semestre, no relatório R.1, se destacou que para que a aprendizagem ocorra é preciso haver envolvimento pessoal, resultante de um esforço gradual que se dá dentro de um ritmo próprio, em que um conteúdo aprendido depende do aprendido anteriormente. A cada nova aprendizagem modifica-se o quadro anterior e faz o indivíduo reestruturar-se, dando-lhe assim uma nova perspectiva. Autores de outro relatório (R.5) afirmam que, pela aprendizagem do legado deixado pelas gerações passadas, pode-se

continuar o processo de desenvolvimento humano. Mas, a teoria piagetiana continua presente em um dos relatórios, com ênfase no interno da criança, destacando que ela própria seria o agente do seu desenvolvimento (R.6).

Já os relatórios do segundo semestre de 1994, os que apresentaram colocações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciaram a teoria de Piaget, trazendo autores dessa perspectiva teórica, como Emília Ferreiro e Ana Teberoski, enfatizando que a criança constrói seu conhecimento (R.1, R.12, R.14). Dois relatórios (R.4 e R.10), com base na análise do comportamento, destacaram que a aprendizagem se dá por treinamento e reforçamento. Outras formas de compreensão do processo ensino-aprendizagem também estiveram presentes: que a aprendizagem é uma série de eventos e que a dificuldade de aprendizagem se caracteriza por dificuldade em um desses eventos (R.2); que a aprendizagem é uma função que garante a conservação e expansão das estruturas do sujeito, bem como sua adaptação à transformação contínua que lhe impõe crescimento; que o não aprender é uma disfunção ou inibição (R.3). No relatório R.7 se indicou que o meio da apropriação do conhecimento ofertado pela escola produz novas formas e atitudes; no relatório R.6 é relatado que a aprendizagem é a forma construída pelo homem para atuar na realidade para sua sobrevivência, sendo ela promotora de transformação, mas que o essencial para o desenvolvimento do indivíduo é a interação com outros.

Em 1994, alguns relatórios não apresentaram a função da escola e nem uma concepção de educação, tanto no primeiro semestre (R.2), quanto no segundo (R.1, R.3, R.4, R.5, R.12, R.13). No primeiro semestre a crítica à educação bancária de Paulo Freire foi apresentada em três relatórios (R.1, R.7, R.13). Ainda com base nesse autor, a educação, de acordo com o relatório R.1, não deve aceitar nem o homem isolado do mundo, nem o mundo isolado do homem incapaz de transformá-lo. Isto é, o sistema escolar só pode ser explicado dentro do contexto sócio-político-econômico, e pode ser utilizado tanto para a manutenção do *status quo*, ou em uma perspectiva de transformação (R.1, R.5). Os autores do relatório R.3 expõem que a finalidade da escola é a de favorecer as condições de desenvolvimento global do aluno (R.3). Nos relatórios R.4 e R.6 foi apresentado que a escola deve almejar educar o homem como um todo, e ser veículo de transmissão do saber sistematizado. Também encontramos Pierre Bourdieu (1930-2002) entre os autores que destacam que a função da escola é a de transmitir a cultura. No entanto, o sistema de educação provoca uma divisão cultural entre as classes sociais, conforme foi citado no relatório R.7. As autoras Heloisa Luck e Dorothy Gomes Carneiro e seu livro “Desenvolvimento afetivo na escola”, de 1985, foram utilizadas no relatório R.6 para considerar que o foco na aquisição de conhecimentos e

habilidades intelectuais está totalmente ultrapassada, e que a escola deve incluir os conhecimentos e habilidades sociais, pessoais, atitudes, valores, ideais e mundo externo.

No segundo semestre de 1994, apesar de termos verificado que suas ideias já estavam presentes em alguns relatórios, aparece pela primeira vez nomeada a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando que a educação tem papel fundamental na apropriação de conhecimento científico, tecnológico, político, cultural (R.7). Outros pontos de vista são destacados, como a educação escolar ser a responsável por todos os detalhes e situações que provoquem aprendizagem e que o ensino público é concebido como fator democratizante da sociedade ao proporcionar igual acesso ao conhecimento a todas as pessoas, mas que ao mesmo tempo é um instrumento da classe dominante (R.6). Outros posicionamentos também fizeram parte dos relatórios: que a escola deve trabalhar um conhecimento que permita ao aluno ter uma visão geral da realidade, não somente o que o cerca, mas de uma realidade maior, histórico-social (R.8); e que a escola necessita proporcionar de maneira sistemática e organizada que as pessoas aprendam conhecimentos e habilidades (R.10). Em um relatório (R.11) os autores comentam sobre o desenvolvimento das potencialidades do homem e o desenvolvimento das relações humanas; e outro (R.9), com base em Althusser, a educação é vista como aparelho ideológico do Estado.

Também são destacados os princípios do ensino, que seriam o de encorajar a criança a se tornar autônoma, a reagir e resolver os conflitos, além de encorajar a criança a ser independente e curiosa (R.14); e menciona-se que a ação educacional é uma ação antes de tudo política e a educação pode ser utilizada ou para promover a manutenção do *status quo*, ou numa perspectiva de transformação, e para favorecer condições para o desenvolvimento global do indivíduo em formação (R.15).

#### **3.4.4 Ano de 1999**

Cursos, orientações, reuniões e entrevistas tendo como público alvo os professores foram as atividades mais desenvolvidas nos estágios do ano de 1999; na sequência, intervenções coletivas com alunos; e em menor medida a avaliação e o atendimento individual com os alunos, como apresentamos na Tabela 9.

Tabela 9

*Ano 1999 – Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Curso/Orientação/Reunião/Entrevista com professores	9
Intervenção coletiva com alunos	8
Avaliação/Atendimento individual de alunos	3
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	2
Atendimento individual com professores	2

Fonte: elaborado pela autora.

Souza (2009) analisa que a partir da década de 1980, com o processo de crítica dentro da Psicologia Escolar, houve a promoção de reflexões em torno na tarefa do psicólogo, defendendo a mudança dos referenciais teóricos para o entendimento das questões escolares, almejando práticas pedagógicas de melhor qualidade. Assim, a Psicologia amplia sua dimensão educativa e passa a se fazer presente nos mais diversos campos educacionais.

Nesse sentido, como podemos verificar na Tabela 10, visualizamos diversos temas novos sendo tratados nos estágios, tais como a orientação sexual, a orientação profissional, entre outros. E a psicomotricidade que em outras épocas era o que vigorava, em 1999 foi tema em apenas uma prática de estágio.

Tabela 10

*Ano 1999 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Problemas/Modificações de comportamento (indisciplina, interação grupal, relacionamento interpessoal, identificação de papéis nas relações de sala de aula, valores, interação professor-aluno e aluno-aluno, agressividade, dinâmica em sala de aula)	7
Processo ensino-aprendizagem (prática pedagógica, conceito de escrita e número)	5
Orientação sexual	5
Orientação profissional/vocacional	3
Drogas	3
Desenvolvimento infantil (Periodização do desenvolvimento, desenvolvimento humano)	2
Projeto Político Pedagógico do Colégio	2
Psicomotricidade	1

A escola e o papel do professor e do aluno	1
Prevenção de deficiências	1
Motivação dos professores	1
Adolescência	1
Violência	1

Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 1999 dos onze relatórios apenas dois (R.2, R.3) não deixaram clara a função do psicólogo e a concepção de Psicologia. Pudemos perceber que uma concepção crítica de Psicologia Escolar passa a ser mais explicitada. São destaques nesse sentido, com relação à função do psicólogo na escola, a compreensão e o trabalho das multideterminações existentes no encontro entre o sujeito humano e a educação, especialmente relativos ao processo ensino-aprendizagem (R.1). Com base na análise histórica da Psicologia Escolar feita por Elisabeth Gelli Yazlle, os autores do relatório R.4 destacam que a prática do psicólogo escolar tem por objetivo levar este profissional à reflexão sobre sua atuação e à compreensão de que suas ações envolvem o comprometimento com um conhecimento historicamente produzido.

Outros pontos concernentes à função do psicólogo escolar foram elencados nos relatórios, como: reflexões de José Bleger e sua Psicologia institucional (R.4); instituição como foco da Psicologia Escolar e tendo como centro o desenvolvimento harmonioso do indivíduo (R.5); o psicólogo na escola com uma atuação preventiva, ligada aos processos de neutralização, identificação, de avaliação e de reeducação (R.6); a responsabilidade do psicólogo na área escolar como auxílio do processo ensino-aprendizagem promovendo melhorias nesse sentido (R.7, R.9, R.11); conforme as ideias de Yvonne Khouri, as necessárias reflexões profundas sobre o que é a educação, analisando todos os fatores que a influenciam, tais como o afetivo, cognitivo, fatores externos à escola, relação professor/aluno, dentre outros (R.8); e por fim, o psicólogo enquanto um agente que, por meio de seus conhecimentos científicos, deve proporcionar à escola uma visão mais ampla de educação, e trabalhar para que a eficácia do processo educacional ocorra para todos (R.10).

No ano de 1999, aumentou a quantidade de relatórios que não se detiveram a apresentar a visão de homem, num total de oito relatórios (R.3, R.4, R.5, R.6, R.7, R.8, R.9, R.10). Apenas três apresentaram claramente, dois deles fundamentados ainda do Currículo paranaense e seguindo os pressupostos já expostos, expressando uma visão de homem histórico-crítico (R.1, R.2). Também se destacou visão de homem como um ser essencialmente social, mas com base no Psicodrama Pedagógico (R.11), mencionando as

características essenciais do homem, que segundo essa estratégia de intervenção, é a espontaneidade, a criatividade e a capacidade de perceber-se a si mesmo e ao outro, com amplitude e profundidade.

Todos os relatórios apresentaram elementos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A perspectiva piagetiana foi preponderante (R.5, R.7, R.8, R.9), incluindo Emília Ferreiro e seu processo de aprendizagem da escrita (R.2), e o que foi nomeado pelos autores como Teoria Construtivista (R.10).

Derisso (2010) evidencia que Jean Piaget é considerado por alguns historiadores da educação como escolanovista por se fundamentar em uma teoria do conhecimento na qual têm prevalência os métodos pedagógicos ativos. A teoria piagetina, isto é, a Psicologia genética, sustenta que o conhecimento é um produto da atividade subjetiva, nesse sentido, cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, o que corrobora o psicologismo na educação. Por outro lado, o pensamento pautado nos ideais liberais, com uma visão fragmentária do homem, na qual a determinação do biológico se sobrepõe ao social, ressalta o biologicismo. Assim, com base no psicologismo e biologicismo e suas explicações individuais, não sobra espaço para a compreensão das “[...] reais conexões existentes na sociedade dos homens e como essa realidade interfere na formação da criança, que além de sujeito do conhecimento é, antes de tudo, sujeito histórico” (Derisso, 2010, p. 57).

No entanto, o construtivismo se fortaleceu, mas a Psicologia Histórico-Cultural (R.1, R.3, R.6) também esteve presente destacando que o aprendizado é considerado, na teoria vygotskiana, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva fica claro que aprendizagem gera desenvolvimento (R.3). E que deve atuar na zona de desenvolvimento potencial<sup>33</sup> fazendo com que os processos “maturacionais” se completem (R.6).

Essa perspectiva teórica contraria as tendências hegemônicas de Psicologia, pois, de acordo com Facci et al. (2010), a aprendizagem é necessária e fundamental para a interiorização das funções psicológicas superiores. Neste sentido, aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes, há uma relação complexa em que o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, que é responsável por desenvolver a zona de desenvolvimento próximo, a qual deve ser o foco de atuação do ensino.

Além dessas perspectivas, também foi ressaltada a Psicanálise (R.4, R.11), destacando as fases do desenvolvimento infantil (R.11) (oral, anal, fálica, latência e genital), e que o

---

<sup>33</sup> Termo utilizado pelos autores, nós adotamos próximo.

processo de desenvolvimento da criança envolve complexos mecanismos que promovem a aprendizagem (R.4).

Em 1994 e 1999 ficou evidente a influência do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, que de acordo com Tonidandel (2014), teve no conjunto da obra os autores Dermeval Saviani, Paulo Ghiraldelli Júnior, escritos de Vigotski, Leontiev, Karl Marx, Friedrich Engels, Adolfo Sánchez Vázquez; Philippe Ariès, Henri Wallon, Jean Piaget, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberoski, Paulo Freire, Célestin Freinet e Frei Betto. De acordo com Tonidandel, essa bibliografia trata de uma justaposição de propostas antagônicas.

[...] Em 15 de março de 1987, iniciou-se o segundo mandato do PMDB no Estado [Álvaro Dias]. Então, dentro das condições materiais e pedagógicas possíveis para a classe dominante na administração do Estado, empreenderam-se medidas para ajustar a prática ao discurso opositor nos limites da democratização da escolarização pública obrigatória (Tonidandel, 2014, p. 151).

Além das teorias presentes no documento, também a Psicanálise e Análise do Comportamento ficaram evidentes, corroborando ainda uma justaposição de ideias antagônicas. A análise experimental do comportamento foi inserida no Brasil e posteriormente veio a dar respaldo para a Pedagogia Tecnicista do período militar.

A partir de 1961, através do professor Fred Keller, da USP, foi introduzida, no Brasil, a Análise Experimental do Comportamento, com ênfase nos procedimentos experimentais, de observação, mensuração e de quantificação. Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Mejias, entre outros, são representantes desse trabalho, na área de psicologia escolar (Facci, 1998, p. 40/41).

A psicanálise esteve presente desde o início da Psicologia no Brasil, com destaque para a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada no Rio de Janeiro em 1922 com forte influência da medicina. De acordo com Yazlle (1997) citada por Lessa (2010), a psicanálise colaborou para expandir o entendimento dos desajustes emocionais e os recursos terapêuticos indicados, mas no sentido de prevenir e dirigir comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante. Assim, com relação ao trabalho do psicólogo na escola, o viés psicanalítico não se preocupou unicamente com as dificuldades de aprendizagem, mas também como as perturbações emocionais que se refletem na

escolarização, contribuindo com a atuação com ênfase no atendimento clínico e individual na escola.

Vigotski (1996) ao analisar os sistemas teóricos concluiu que todas as psicologias se agrupam, ou em psicologias de base biológica ou em idealistas, sendo necessária a superação desses dois grupos por meio de uma Psicologia marxista, salientando o desenvolvimento dos processos psíquicos engendrados com o processo de desenvolvimento da sociedade.

No ano de 1999, apenas um relatório não apresentou claramente uma concepção de educação e nem a função da escola (R.8). Ainda por influência do Currículo do Paraná a Pedagogia Histórico-Crítica aparece de maneira explícita (R.2). Os seus pressupostos são apresentados (R.1, R.3, R.5, R.6) destacando que a escola deve proporcionar o ensino sistematizado imperativo no processo de desenvolvimento do indivíduo; destacando a importância da participação do professor no processo pedagógico enquanto elemento capaz de mediar o conhecimento historicamente produzido e a criança; entendendo, nesse sentido, que o papel da escola é o de incluir o indivíduo ao saber, ao conhecimento e à sociedade (R.9). Também se destacou que os seres humanos se organizam intencionalmente para se apropriarem juntos dos avanços civilizados em função da coletividade humana (R.11).

Talvez isso tenha ocorrido porque foi se tornando mais claro que o psicólogo atuando no campo escolar precisa ter estabelecido uma visão de educação e de escola, para nortear a sua prática. Historicamente primeiro houve a necessidade de se contrapor a uma Psicologia tradicional, depois se passou a ações mais efetivas em direção à consideração da totalidade dos fenômenos escolares, em suas multideterminações, que caracterizam uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

No relatório R.7, claramente com base na perspectiva da teoria crítica, a escola é ressaltada assumindo o papel de mediadora da imposição da ideologia dominante, como concessionária da violência do sistema social, refletindo o antagonismo das classes sociais. Os autores do relatório R.4 discorrem que Y. Khouri figura nesse viés enfatizando que a educação é determinada por “grupos conservadores”, dominantes e que faz parte do processo de relações de produção uma “educação capitalista”. Contrário a isso, a autora fala da “educação libertadora”, em que o homem se relaciona com sua realidade, libertando-se. Wanderley Codo e sua obra “Educação: carinho e trabalho”, de 1999, foi utilizado para salientar a escola como uma organização de trabalho que objetiva prestar o serviço de educar, tendo como seus clientes crianças e adolescentes (R.4).

### 3.4.5 Ano de 2003

Evidenciando um trabalho que leva em consideração todo o contexto, cursos, orientações e reuniões com professores, e agora também incluídos equipe pedagógica e demais funcionários, foram as atividades mais desenvolvidas, seguidas por intervenções coletivas com alunos e reuniões, encontros e entrevistas com pais, como explicitamos na Tabela 11.

Tabela 11

*Ano 2003– Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Curso/Orientação/Reunião com professores, equipe pedagógica ou demais funcionários	13
Intervenção coletiva com alunos	12
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	8
Avaliação/Atendimento psicoeducacional individual de alunos	4
Resgate do processo histórico do colégio	1

Fonte: elaborado pela autora.

Os problemas/modificações de comportamento continuaram sendo o tema mais abordado como em 1994 e 1999, mas agora de maneira equiparada com o processo de ensino-aprendizagem, como podemos verificar na Tabela 12.

Tabela 12

*Ano 2003 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Problemas/Modificações de comportamento (limites e a afetividade na educação dos filhos, indisciplina, agressividade, relacionamento pais-filhos, liberdade e responsabilidade, relacionamento interpessoal, hiperatividade, desenvolvimento do juízo moral na criança)	10
Processo ensino-aprendizagem (dificuldades de aprendizagem, a influência da mídia, alfabetização, aquisição da leitura, escrita e matemática, desenvolvimento como consequência, organização do ensino)	10

Orientação sexual	5
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores	3
Drogas	3
O papel/função do professor	3
Orientação profissional/vocacional	2
Adolescência	2
Elementos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica	1
Identidade do aluno e do professor	1
Dificuldades encontradas na passagem da 4a. para a 5a. séries	1
Motivação	1
Autoestima	1
Expressão e construção da própria identidade	1
Violência	1
Valorização e formação dos funcionários	1
Estresse e <i>Burnout</i>	1
Trabalho na escola e afetividade	1
Sucesso e Fracasso escolar	1
Desenvolvimento infantil	1

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2003, verificamos aumento da clareza teórica nos relatórios, principalmente relacionada em especial à Psicologia Histórico-Cultural que figura como norteadora de cinco relatórios (R.1, R.2, R.5, R.7, R.9) em um total de dezesseis. Outros três não explicitaram a teoria mais se posicionaram claramente partindo de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar (R.6, R.13, R.14). Apenas dois desse total de relatórios não deixaram clara a perspectiva e a função do psicólogo escolar (R.8, R.11).

Algumas vezes ficou explícito somente um posicionamento sobre a função do psicólogo. Analisamos que isso ocorreu, pois os alunos em fase de aprendizado precisam se apropriar de diversas perspectivas teóricas da Psicologia, assim, se incidiu um ecletismo na exposição das ideias. No entanto, em 2003 esse ecletismo se apresentou de maneira menor que nos anos anteriores.

Em trabalhos orientados por supervisores que estão há mais tempo no campo de estágios na área escola, ainda encontramos autores como Y. Khouri e sua perspectiva do

psicólogo escolar como educador, enfatizando a eficácia e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, além de salientar que esse profissional precisa atuar de maneira aberta, discutindo e percebendo as necessidades da escola, como ocorreu nos relatórios R.4 e R.12.

Por outro lado, autores que eram referenciados mais timidamente nos anos anteriores, passaram a ficar mais frequentes, como Marilda Gonçalves Dias Facci, principalmente a sua dissertação de mestrado na qual desenvolveu pesquisa sobre o trabalho dos psicólogos escolares em Maringá de 1998. Também aparecem Elenita de Rício Tanamachi, Marisa Eugênia Melillo Meira e Marilene Proença Rebello de Souza, visto que essas autoras conceberam diversas produções na área da Psicologia Escolar Crítica nas décadas de 1990 e 2000.

Nesse sentido, mesmo quando não se apresentou uma única teoria norteadora, os estagiários, por meio de seus relatórios, se posicionavam enquanto críticos à Psicologia Escolar tradicional, evidenciando o desenvolvimento desse pensamento como possível instrumento de transformação social. Desse modo, com base nessas autoras que destacamos, constatamos que, de maneira geral, o trabalho do psicólogo escolar deve visar contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem partindo da queixa apresentada pela escola, sendo que esse profissional pode realizar pesquisas, identificar e solucionar problemas, prestar assessoria e socializar os conhecimentos psicológicos com todos os implicados no processo pedagógico. Portanto, sua função é atuar junto aos alunos, professores, diretor, supervisor escolar, orientador educacional, orientador vocacional, família e à associação de pais e professores, conforme identificado nos relatórios R.3, R.5, R.14.

Ademais, com o fortalecimento da Psicologia Histórico-Cultural como teoria que possibilita compreender que o trabalho do psicólogo escolar deve visar à humanização dos indivíduos, buscando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, tal teoria também possibilita questionar os modelos propostos de Psicologia no campo escolar. Em alguns relatórios se destacou que é importante levar em conta o papel do professor no desenvolvimento do aluno, aspectos abordados nos relatórios R.1, R.2, R.5, R.7, R.9. No entanto, de forma mais clara, um dos relatórios se posicionou partindo da Psicologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), autor que muitas vezes foi citado em conjunto com outras teorias, principalmente nos primeiros anos. Esse relatório em específico não se deteve a expor a função do psicólogo escolar (R.15).

Também foi mencionado, no relatório R.10, que o psicólogo escolar deve atuar de forma preventiva e reeducativa em seu atendimento à escola. Outro relatório (R.16) entende

que ele deve suscitar discussões acerca de questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância do aluno e do professor para o desenvolvimento desse processo.

Apesar de a perspectiva já estar presente, o termo “marxista” começa a ser utilizado no ano de 2003, no qual, de um total de dezesseis relatórios, seis se posicionam com base no conceito (R.1, R.2, R.5, R.7, R.9, R.11), dois como partindo de uma visão histórica e crítica de homem e da realidade (R.4, R.6), e os outros oito não apresentaram nenhuma visão clara (R.3, R.8, R.10, R.12, R.13, R.14, R.15, R.16).

Em 2003, quatro relatórios não apresentaram uma visão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento (R.7, R.8, R.13, R.14), em outro não foi possível identificar dado o ecletismo teórico entre psicanálise, comportamental e construtivismo (R.12). No entanto, entre os que apresentaram, o maior número se fundamentou na Psicologia Histórico-Cultural (R.1, R.2, R.5, R.6, R.9) e o Construtivismo e as ideias de Piaget também se mantiveram presentes (R.3, R.4, R.10, R.15). A tentativa de aliar essas duas últimas teorias também foi apresentada no relatório R.16. Ainda, o desenvolvimento e aprendizagem como dois processos que se integram para a constituição do indivíduo foi salientado em um dos relatórios (R.11) do qual não foi possível identificar a corrente teórica. Nessa época, o debate entre as teorias de Piaget e Vigotski, e a impossibilidade de aproximação dessas duas teorias já estava claro. Também houve maior divulgação da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, Lessa (2010 p. 36) afirmou que,

Ao mesmo tempo em que a Escola Nova pautada na Epistemologia Genética de Piaget começa a declinar e a abordagem experimental passa a vigorar, esta também sofre críticas, principalmente com a difusão do Construtivismo a partir do final da década de 1980, começo da década de 1990. [...]

No ano de 2003, três relatórios (R.3, R.11, R.15) não deixaram clara uma concepção de educação. Mas dentre os que apresentaram, a compreensão preponderante é a da Pedagogia Histórico-Crítica (R.1, R.2, R.5, R.7, R.8, R.9), agora não mais apenas com base no Currículo do Paraná, mas nas próprias obras de Dermeval Saviani. Autores de três relatórios (R.6, R.10, R.16) expõem que a função da escola é a transmissão dos conhecimentos científicos que exercem papel primordial no processo de humanização dos indivíduos. No relatório R.14 consta que a escola é vista como instrumento de luta e conscientização. A Educação Libertadora de Paulo Freire também vigorou entre os relatórios em 2003 (R.4, R.12, R.13).

### 3.4.6 Ano de 2009

No ano de 2009, como apresentamos na Tabela 13, as atividades mais desenvolvidas se configuraram em grupos psicoeducacionais com alunos, seguida por avaliação e atendimento educacional individual de alunos. Esses dados são reflexo de uma solicitação feita pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá a fim de que se realizasse Avaliações Psicopedagógicas, visando auxiliar o processo de encaminhamento ou não, de alunos para a sala de recursos, utilizando Teste de Desempenho Escolar.

Tabela 13

*Ano 2009 – Público e atividades desenvolvidas.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Intervenção coletiva com alunos	16
Avaliação/Atendimento psicoeducacional individual de alunos	10
Curso/Orientação/Reunião com professores, equipe pedagógica	6
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	4
Aconselhamento psicológico, atendimento individual a alunos e funcionários	3

Fonte: elaborado pela autora.

A solicitação do Núcleo de Educação também reflete nos temas trabalhados, visto que, em grande medida, após a avaliação, realizaram-se grupos psicopedagógicos nos quais se trabalhou o processo de ensino-aprendizagem, problemas/modificações de comportamento, seguidos de outros temas apresentados na Tabela 14.

Tabela 14

*Ano 2009 – Temas trabalhados nas atividades.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Processo ensino-aprendizagem (incentivo aos estudos, apropriação do conhecimento, problemas/dificuldades de aprendizagem, raciocínio lógico, ortografia, leitura e produção de texto, ensino da matemática, desenvolvimento como consequência, valor do estudo, contexto escolar)	14
Problemas/Modificações de comportamento ( <i>Bullying</i> , socialização, TDAH –	9

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, habilidades sociais e acadêmicas, hábitos de estudo, valores, indisciplina, desinteresse, relações interpessoais)	
Orientação sexual	8
Orientação profissional/vocacional	8
Adolescência	3
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores	2
Autoestima	2
Teoria Histórico-Cultural	2
Repetência	2
Política	1
Processos cognitivos, motor, sócio afetivo emocional	1
Identificações grupais	1
Evasão escolar	1
Família e escola, integração pais e filhos	1
Coletividade	1
Relação entre aluno-aluno, aluno-professor e pais-filhos	1
Identidade	1
Funções psicológicas superiores	1
Drogas	1
Violência	1
Processo de avaliação psicológica	1
Insucesso escolar	1
Desenvolvimento infantil	1
Pensamento Crítico-Reflexivo	1
Grêmios estudantis	1
Relatividade dos problemas individuais	1

Fonte: elaborado pela autora.

Nos relatórios do ano de 2009 a articulação entre marxismo e psicanálise, antes apresentada em grande medida pela teoria de J. Bleger, ganha outros contornos. Agora é a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e psicanálise que se apresenta nos textos dos relatórios R.1, R.15, R.16, R.17. Esses relatórios discorrem que a função do psicólogo que atua no campo da escola é a de conduzir a equipe pedagógica a um aprimoramento constante

do processo ensino-aprendizagem levando em consideração o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. E também, sua atuação deve ter caráter preventivo, neutralizando as influências contrárias à educação; e reeducativo, buscando soluções para os problemas que se apresentam. Nesses relatórios notamos a referência a um Manual de Psicologia Escolar/Educacional<sup>34</sup> produzido pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná para nortear qual a função do psicólogo na escola.

Quatro dos relatórios (R.2, R.3, R.8, R.13) apresentaram somente o papel do psicólogo escolar, que seria de trabalhar com o emocional, o cognitivo e a aprendizagem do aluno. Abordam que esse profissional deve zelar pela concretização de uma educação democrática que garanta a todos os usuários os seus direitos, além de colaborar para que a escola cumpra sua função. Além disso, apresenta ainda a visão de Y. Khouri, de buscar a eficácia e a qualidade do processo educacional.

Nove relatórios (R.1, R.6, R.9, R.10, R.12, R.15, R.16, R.17) se posicionaram enquanto Perspectiva Crítica, dentre eles a função do psicólogo geralmente tomando como norte os escritos de M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, M. E. S. Patto, M. P. R. de Souza e E. R. Tanamachi, da mesma maneira que nos relatórios do ano de 2003. Destacaram que o papel desse profissional na escola é: o de problematizar as concepções práticas e políticas que influenciam a singularidade de cada caso; atuar como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar, levantando em conta a historicidade dos fatos, assim almejando descobrir o real motivo que está levando o processo de aprendizagem a falhar e retirando a culpabilização da família e/ou escola; além de desvelar a ideologia por trás do processo escolar.

A perspectiva crítica foi articulada com a teoria de Análise do Comportamento no relatório R.7. Além disso, ainda está presente a concepção de agente de mudanças com base em Andaló (R.8), e os grupos operativos de Bleger. Também foi destacado nos relatórios R.15, R.16 e R.17 que o psicólogo escolar deve desenvolver a autonomia do aluno.

Quatro relatórios (R.4, R.5, R.11, R.14) estão incluídos na categoria crítica e partiram da Psicologia Histórico-Cultural sem aparentes ecletismos teóricos. Nesses casos o psicólogo na escola assume papel de profissional da educação, sempre repensando sua atuação e assumindo uma postura transformadora e crítica da realidade escolar. Neste sentido, a Psicologia, em conjunto com a educação, pode ajudar na compreensão de como o indivíduo aprende e se desenvolve. Ademais, a Psicologia deve ter um compromisso claro com a tarefa

---

<sup>34</sup>Cassins, A. M.; et al. (2007). Manual de psicologia escolar/ educacional. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado.

de constituição de um processo educacional qualitativamente superior, contribuindo para que a escola cumpra sua função de humanização por meio da socialização do saber e formação crítica.

Nos relatórios de 2009 o número dos que não apresentaram claramente uma visão de homem ainda seguiu alto (R.1, R.2, R.3, R.4, R.6, R.7, R.8, R.9, R.10, R.12, R.13). No entanto pudemos perceber como a Visão marxista foi se desenvolvendo em seis relatórios (R.5, R.11, R.14, R.15, R.16, R.17). Essa perspectiva estava clara, explícita e coerente com a teoria da Psicologia na qual se fundamentavam, isto é, a Psicologia Histórico-Cultural, inclusive se utilizando do pensamento de Leontiev (1978) para destacar como o homem constrói a sociedade e ao mesmo tempo é construído por ela.

Em 2009, a perspectiva crítica de Psicologia Escolar foi usada também como referência ao se falar da escola. Principalmente foi mencionada Meira e Tanamachi (2003), destacando que o papel da escola é o de trabalhar o que no aluno ainda não está formado (R.1). Nessa perspectiva, também a função da escola foi mencionada como a de proporcionar a apropriação do saber e a transformação da consciência (R.3, R.10, R.11, R.14). Da mesma maneira, alguns autores se basearam na Pedagogia Histórico-Crítica (R.5, R.7) para discorrer sobre a Psicologia Escolar, referindo-se à função da escola nesta perspectiva teórica.

Também foi destacada a educação libertadora de Paulo Freire no relatório R.13 e a visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, evidenciando que a escola é um lugar privilegiado de socialização, de formação de atitudes, valores, de conhecimento e aprendizagem, da qual todos os indivíduos devem ter acesso, no relatório R.12. Sete relatórios, no entanto, (R.4, R.6, R.8, R.9, R.15, R.16, R.17) não apresentaram claramente uma visão de escola.

É interessante mencionar que os relatórios não fazem referência às mudanças que ocorreram no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia, que criou as três ênfases mencionadas seguindo as Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia publicadas em 2004.

### **3.4.7 Ano de 2014**

Em 2014 os relatórios evidenciaram em grande medida o trabalho de intervenção coletiva com alunos, nomeados de grupos psicoeducacionais, seguido em menor medida por cursos, orientações, reuniões com professores ou equipe pedagógica e avaliação a atendimento psicoeducacional de alunos, como expusemos na Tabela 15.

Tabela 15

Ano 2014 – Público e atividades desenvolvidas.

<b>Atividades e público</b>	<b>Total</b>
Intervenção coletiva com alunos	14
Curso/Orientação/Reunião com professores ou equipe pedagógica	6
Avaliação/Atendimento psicoeducacional individual de alunos	5
Plantão psicológico para estudantes, professores, agentes educacionais, pais e coordenação (procedimento psicoterapêutico)	3
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	1

Fonte: elaborado pela autora.

Os temas mais trabalhados nas atividades já vinham sendo apresentados nos últimos anos, no entanto em 2014, a orientação profissional/vocacional e orientação sexual seguidas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores foram os mais abordados, como destacado na Tabela 16.

Tabela 16

Ano 2014 – Temas trabalhados nas atividades.

<b>Temas abordados</b>	<b>Total</b>
Orientação profissional/vocacional	8
Orientação sexual	5
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores/ desenvolvimento do psiquismo/ formação de conceitos	5
Importância e orientação do estudo (técnicas de estudo)	4
Problemas/Modificações de comportamento ( <i>Bullying</i> ; indisciplina; moral; relacionamento interpessoal, preconceito)	4
Processo ensino-aprendizagem (práticas docentes e apropriação do conhecimento; metodologias e estratégias de ensino: o papel mediador do professor no processo ensino-aprendizagem; o papel da escola no desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com o fracasso escolar; ensino da matemática; professor como mediador na transmissão do conhecimento científico)	2
Adolescência	2

O papel social da escola	2
Drogas	2
Violência	2
Área motora (esquema corporal, lateralidade)	1
Linguagem (expressiva e receptiva)	1
Psicologia Histórico-Cultural	1
Transição do 5º para o 6º ano	1
Lazer	1
Sentido e o significado do estudar	1
Motivação e identificação com o trabalho	1
Relação entre aluno-aluno, aluno-professor	1
Arte e cultura	1

Fonte: elaborado pela autora.

Os anos anteriores apresentaram progressivamente o fortalecimento de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, mas em 2014, isso fica mais evidente, principalmente com relação à Psicologia Histórico-Cultural, que direcionou a prática de oito relatórios (R.1, R.2, R.3, R.7, R.8, R.9, R.10, R.11) de um total de quatorze. A exemplo de 2009, todos os relatórios apresentaram em que concepção se pautaram ou a função do psicólogo.

Dentro da visão crítica, especificamente com relação à Psicologia Histórico-Cultural, o psicólogo escolar deve: construir projetos na escola que visem à compreensão crítica da sociedade; almejar uma escola democrática, se posicionando criticamente frente à queixa escolar; e atuar de maneira a superar o caráter adaptacionista, e não posicionar-se como profissional independente do corpo administrativo da escola, buscando parceria com os educadores para obter práticas que melhorem o processo ensino-aprendizagem e superem o fracasso escolar, contribuindo assim para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e também na formação ética e política de todos os indivíduos do contexto escolar (Cechia e Souza, 2003).

Ainda nessa perspectiva teórica, Facci (1998) destaca que o aprofundamento teórico é imprescindível para se compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, em busca de uma prática pedagógica voltada para a humanização.

Três dos relatórios analisados (R.4, R.5, R.6) se posicionaram apenas enquanto perspectiva crítica. Maria Lúcia Boarini contribuiu com suas produções, com destaque para o processo de humanização e a compreensão da essência da queixa, visando superá-la, fato que se dá mediante uma ação comprometida e consciente de todos os indivíduos envolvidos no processo com a mediação do psicólogo. Além disso, a prática desse profissional é indissociável do conhecimento científico, e ela deve ser aplicada com responsabilidade social e política e de maneira contrária às práticas individualizantes e restritivas, promovendo assim espaços de discussão e favorecendo a aprendizagem do aluno e a formação continuada dos docentes.

Três relatórios (R.12, R.13, R.14) articularam a Psicologia Histórico-Cultural com a Psicanálise, a partir das contribuições já citadas anteriormente de Meira e Tanamachi (2003). Tais relatórios partem do estudo de Ana Maria Cassins, destacando que o psicólogo escolar deve buscar instrumentos adequados para promover o progresso acadêmico do aluno, respeitando as diferenças individuais, visando que esse aluno possa contribuir produtivamente para a sociedade. Também, entre outras contribuições, destaca-se Raquel Guzzo, enfatizando que o psicólogo escolar deve ser um especialista em desenvolvimento humano.

O marxismo foi a visão de homem preponderante nos relatórios de 2014, ora também utilizando o termo “Materialismo Histórico-Dialético”. De quatorze relatórios totais, onze (R.1, R.2, R.3, R.5, R.6, R.7, R.8, R.9, R.10, R.11, R.13) se posicionaram a partir dessa perspectiva, e apenas três (R.4, R.12, R.14) não apresentaram nenhuma. Cabe salientar que o homem foi evidenciado a partir do trabalho, da sociabilidade e da consciência, com base, principalmente em Alexei Leontiev e Lev. S. Vigotski.

Com relação à relação aprendizagem e desenvolvimento, no ano de 2014, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural foi preeminente (R.1, R.2, R.3, R.5, R.6, R.7, R.8, R.9, R.10, R.11, R.12). Apenas um relatório não apresentou essa perspectiva teórica (R.4) e dois (R.13, R.14) se basearam na psicanálise.

A Psicologia Histórico-Cultural, principalmente com base em Vigotski, também foi utilizada para destacar o papel da escola que, de acordo com essa teoria, é a de apropriação por parte do aluno dos conceitos científicos que permite à criança tomar consciência do que faz e operar voluntariamente com as suas próprias habilidade (R.1). Para isso, a escola deve promover desenvolvimento dentro da área proximal e atuar ativamente na formação do psiquismo (R.2); deve levar em conta os aspectos culturais, sociais e biológicos (R.6); elevar a criança a níveis superiores de desenvolvimento (R.9, R.13). Coerentemente com essa visão a Pedagogia Histórico-Crítica (R.3, R.8, R.10) afirma que a escola deve permitir ultrapassar o

conhecimento do senso comum; e deve socializar o conhecimento que foi acumulado historicamente (R.5, R.7). Com base no marxismo-leninismo, os autores do relatório R.11 apresentam uma proposta pedagógica socialista que visa a reforma pedagógica, para a qual é necessária a tomada de poder dos meios de produção por parte da classe trabalhadora. Essa perspectiva teórica foi citada com base em Saviani e agora também Newton Duarte.

No relatório R.4 ressaltou-se que a educação escolar tem papel fundamental na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme preconiza a Constituição. No relatório R.12, os autores defendem uma perspectiva de trabalho educativo orientado com base na Psicanálise, que reconhece a individualidade de cada aluno, na qual o sujeito é visto como um ser singular, dotado de um psiquismo regido por sua lógica específica, que também participa de relações interpessoais, ocupando um lugar e estabelecendo laços com seu contexto social. E por fim, no relatório R.14, se ressaltou que um dos grandes desafios da educação é auxiliar o aluno a adequar-se à realidade, uma vez que em muitos casos a própria realidade social do aluno está “desestruturada”.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nas tabelas 17 e 18, buscamos apresentar o público, as atividades desenvolvidas e os temas trabalhados, no entanto, descartamos aqueles relatórios que apresentavam somente uma ocorrência no ano correspondente. Esses podem ser conferidos nas tabelas individuais de cada ano.

Tabela 17

*Público e atividades desenvolvidas de maneira geral.*

<b>Atividades e público</b>	<b>Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Total</b>
Intervenção coletiva com alunos	1984	2	77
	1989	9	
	1994	16	
	1999	8	
	2003	12	
	2009	16	
	2014	14	
Curso/Orientação/Reunião com	1984	3	66

professores ou equipe pedagógica	1989	15	
	1994	14	
	1999	9	
	2003	13	
	2009	6	
	2014	6	
Avaliação/Atendimento individual de alunos	1984	5	45
	1989	8	
	1994	10	
	1999	3	
	2003	4	
	2009	10	
	2014	5	
Reunião/Encontros/Entrevistas com pais	1984	4	33
	1989	5	
	1994	10	
	1999	2	
	2003	8	
	2009	4	
Atendimento individual com pais, professores e funcionários	1999	2	8
	2009	3	
	2014	3	
Intervenção coletiva com funcionários da escola	1989	2	2

Fonte: elaborado pela autora.

Não pudemos fazer um comparativo preciso da frequência de desenvolvimento das atividades e temas entre os anos, visto que o número de relatórios difere entre si. No entanto, conseguimos visualizar um movimento geral, no qual pudemos perceber que as atividades de intervenção coletiva com alunos; curso, orientações e reuniões com professores ou equipe pedagógica; e a avaliação e atendimento individual de alunos, foram atividades desenvolvidas em todos os anos que analisamos. Assim, podemos levantar a hipótese de que essas três foram as atividades mais representativas nesse processo formativo em relação ao estágio.

Os temas mais representativos, conforme a Tabela 18, ressaltam os problemas ou modificação de comportamento que estiveram presentes em todos os anos, seguido do processo ensino-aprendizagem, que não apareceu apenas no ano de 1984. A partir de 1994 os temas de orientação profissional/vocacional e sexual figuraram em todos os anos, demonstrando a atuação da Psicologia Escolar e Educacional nesse sentido.

Verificamos também que temas como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do psiquismo, ou formação de conceito; e o papel ou função do professor, apareceram nos relatórios em 2003, provavelmente em decorrência do desenvolvimento teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que tem preocupação direta com esses temas.

Tabela 18

*Temas trabalhados nas atividades de maneira geral.*

<b>Temas abordados</b>	<b>Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Total</b>
Problemas/Modificações de comportamento	1984	4	48
	1989	4	
	1994	10	
	1999	7	
	2003	10	
	2009	9	
	2014	4	
Processo ensino-aprendizagem	1989	5	43
	1994	7	
	1999	5	
	2003	10	
	2009	14	
	2014	2	
Orientação sexual	1994	6	29
	1999	5	
	2003	5	
	2009	8	
	2014	5	
Orientação profissional/vocacional	1994	5	26
	1999	3	

	2003	2	
	2009	8	
	2014	8	
Psicomotricidade	1984	4	19
	1989	6	
	1994	9	
Desenvolvimento infantil	1984	2	14
	1989	4	
	1994	6	
	1999	2	
Adolescência	1989	2	12
	1994	3	
	2003	2	
	2009	3	
	2014	2	
Drogas	1994	3	11
	1999	3	
	2003	3	
	2014	2	
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores/ desenvolvimento do psiquismo/ formação de conceitos	2003	3	10
	2009	2	
	2014	5	
Papel/função da escola	1989	2	6
	1994	2	
	2014	2	
Problemas/Dificuldade na aprendizagem	1984	3	6
	1989	3	
Relações dentro da instituição intergrupos	1989	4	4
Importância e orientação do estudo	2014	4	4
Técnicas de relaxamento	1994	3	3
Arte e cultura / Criatividade e imaginação	1994	3	3
Papel/função do professor	2003	3	3
Namoro	1984	2	2

Problemas do sono	1984	2	2
Cognição e afetividade	1994	2	2
Estatuto da criança e adolescente	1994	2	2
Projeto Político Pedagógico do Colégio	1999	2	2
Autoestima	2009	2	2
Teoria Histórico-Cultural	2009	2	2
Repetência	2009	2	2
Violência	2014	2	2

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação **às práticas e temas abordados**, observamos que o primeiro ano, 1984, parte de um fazer pautado na avaliação e no atendimento individual, abordando temas tradicionais como a psicomotricidade, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Em 1989, a prática principal é concernente, sobretudo, ao trabalho com os professores, mas abordando as mesmas temáticas, que sugere uma mudança no foco de intervenção, antes agindo diretamente com o aluno, e posteriormente auxiliando o professor a intervir com eles.

No ano de 1994, a centralidade passa a ser na intervenção coletiva com os alunos, seguida ainda de perto pelo trabalho com os professores, no entanto, também se faz presente a avaliação e atendimento individuais. Com relação aos temas mais abordados, seguem: os problemas de comportamento, psicomotricidade, substituindo-se problemas de aprendizagem por processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Mello (1978) citada por Checchia & Souza (2003), a Psicologia, quando da regulamentação da profissão, já havia desenvolvido uma história que foi impressa nos novos cursos e profissão, reafirmando o caráter clínico. Os novos cursos enfatizam na formação o psicodiagnóstico, as psicoterapias, técnicas e atendimento individual, transformando os alunos em psicólogos clínicos. Ainda de acordo com essas autoras, nos anos de 1970, as críticas ainda não haviam surtido efeito no processo formativo e na profissionalização. Entre outros dados, as pesquisadoras destacam, de uma investigação do Conselho Federal de Psicologia, que “[...] a prática psicológica mostrava-se basicamente centrada na psicoterapia individual (42,9%) e na aplicação de testes (33,5 %), com predomínio da psicanálise enquanto teoria que embasa a atuação da maioria dos psicólogos” (Checchia & Souza, 2003, p. 109).

Em 1988, por meio de outra pesquisa do CFP, Checchia & Souza (2003), quando abordam a formação profissional, afirmam que essa ainda estava pautada no trabalho curativo e no ensino de técnicas psicológicas. Nesse ínterim, a Psicologia já havia passado pelo período de exceção imposto pelo regime militar que fomentou a adaptação do indivíduo à sociedade, buscando eliminar as críticas de homem e sociedade. No processo formativo em Psicologia, se acreditou que, ao explicar a realidade por meio dos aspectos psicológicos, se eliminaria as concepções que discutem a organização e o funcionamento da sociedade permeada por desigualdades sociais. No entanto, aos poucos, o contexto social volta a ser incorporado nas discussões da Psicologia, são realizadas críticas aos referenciais teóricos utilizados, entre eles, a psicanálise pautada na dimensão individual e interpessoal (Checchia & Souza, 2003).

A Psicologia Escolar e Educacional foi avançando no sentido de superação de uma visão individualizante, culpabilizante e adaptativa, por meio do processo de crítica, já mencionado anteriormente. Assim, como afirmaram Checchia & Souza (2003), houve mudanças nos referenciais teóricos.

Dentre as visões progressistas que se inseriram no modo de fazer e pensar a Psicologia no campo escolar, podemos mencionar a Psicologia Histórico-Cultural, que chegou ao Brasil na década de 1980, e se pauta em uma visão que permite a análise crítica e busca a superação da dicotomia do indivíduo e sociedade. Essa teoria se funda com base em uma concepção que compreende que o homem não está apartado do mundo, da realidade material, mas pode conhecê-la e transformá-la, salientando que, ao compreender ou ignorar as leis de desenvolvimento social, estas podem ser auxiliares do homem ou torná-lo vítima (Politzer, Besse & Caveing, 1954). Essa perspectiva tem a categoria trabalho como essencial para o desenvolvimento do mundo dos homens, considerando aquele o institui e o constitui, tanto na coletividade quanto na individualidade, no processo de hominização e de humanização, e que permite ao homem se edificar enquanto humano (Leontiev, 1978). Essa categoria é fundante na compreensão do processo de humanização dos indivíduos.

A relação dialética entre a aprendizagem e desenvolvimento é evidenciada por Vigotski (2005), afirmando que a escola dá continuidade ao que já foi aprendido pela criança fora dela. Com essa perspectiva, é possível retirar o aluno do centro do processo pedagógico – e portanto não deve ele também ser o centro da atividade do psicólogo – abrindo espaço para analisar a influência de outros indivíduos na relação ensino-aprendizagem. O autor enfatiza que aprendizagem gera desenvolvimento e que se deve trabalhar dentro da zona de desenvolvimento próximo, e não apenas no nível de desenvolvimento atual, permitindo que a

criança se torne capaz de fazer, sozinha, aquilo que consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente. A escola é o local primordial para o desenvolvimento dos conceitos científicos, que permitem à criança atingir níveis mais elaborados de pensamento, permitindo generalizações e abstrações, corroborando com a formação ampla da consciência e engendrando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotski, 1993).

A intervenção junto aos professores e alunos de maneira coletiva segue sendo a atividade mais desenvolvida em 1999; também fica marcada uma diminuição significativa na avaliação e intervenção individual com alunos. Os temas “problemas de comportamento” e “processo ensino-aprendizagem” seguem firmes entre os mais abordados, mas agora começam a ganhar destaque também orientação sexual e profissional. Da mesma maneira, em 2003, como diferencial do trabalho com temas como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o papel/função do professor, drogas, adolescência, entre outros.

Conforme Facci (1998), as primeiras obras de Vigotski foram publicadas no Brasil em 1984, “A Formação Social da Mente”; em 1987, “Pensamento e Linguagem”; e em 1988, o artigo “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, e assim por diante suas obras foram sendo difundidas. Também, foram superados os primeiros problemas de tradução que suprimiam trechos ou alteravam conceitos.

Essa teoria começa a influenciar a educação, contrariando as premissas que dão ênfase aos conhecimentos cotidianos e defendendo a socialização do saber sistematizado. Martins (2011) afirma que a educação escolar intervém na qualidade do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo. Dessa forma, é importante analisar o processo educativo escolar, pois ele pode ser colocado a serviço do desenvolvimento humano. Assim, para a Psicologia histórico-cultural, a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável, interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Vygotski (1993) salienta que o ensino escolar é a principal fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos e é determinante no desenvolvimento intelectual da criança. Diante dessa compreensão da teoria vigotskiana, é preciso salientar que o papel do professor no processo educativo é o de colaborar para o processo de humanização dos indivíduos, uma vez que: “A educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo [...]” (Facci, 2004, p. 227).

Na escola o professor é um mediador do conhecimento, ao socializar, ou não, o saber sistematizado, ele tem influência no desenvolvimento das formas superiores do psiquismo em um grau maior ou menor. A formação das funções psicológicas superiores são decorrência da mediação da atividade humana, portanto, precisa existir a intencionalidade na mediação dos

conhecimentos escolares, de forma que o professor guie as funções psíquicas superiores, tendo a compreensão daquelas que já estão formadas e as que precisam ainda de desenvolvimento. Neste sentido, o psicólogo necessita valorar o trabalho desse profissional e a intervenção necessita ocorrer no processo de instrumentalização do profissional e não culpabilização e desvalorização do saber docente, conforme vimos nos relatórios dos primeiros anos.

No ano de 2009, a totalidade dos relatórios apresentou o desenvolvimento de grupos psicoeducacional com alunos, que se configuraram como resultado de uma grande demanda de avaliações individuais, que neste caso não representam um “retorno” ao modo tradicional de operar a Psicologia na escola, mas como consequência das diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao indicar que todos os alunos matriculados em classes de Educação Especial deveriam ser previamente avaliados por equipe multidisciplinar. Dessa forma, o curso de Psicologia da UEM colaborou nesse sentido, com avaliações, na maioria das vezes, que superavam o uso exclusivo de testes e que levavam em conta as multideterminações das queixas escolares.

Nesse mesmo ano, além do processo ensino-aprendizagem; problemas de comportamento, incluídos agora o *Bullying* e TDAH; também foram abordados aspectos como a orientação profissional e sexual. Esse último, como destacou Altman (2001), entrou na “ordem do dia” da escola pela influência do tema transversal “orientação sexual” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), demonstrando o interesse do Estado pela sexualidade da população em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejadas entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV.

Em 2014, a orientação sexual esteve ainda no segundo assunto mais abordado, junto com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em primeiro, observamos a orientação profissional/vocacional. Os temas foram abordados em sua grande maioria em grupos de trabalhos com as turmas de alunos em sala de aula.

A **perspectiva teórica** se mostrou como um ponto complicado, dado o processo de aprendizagem em que os alunos se encontram, tanto pela falta de referência, como destacado nos primeiros anos analisados, como pelo ecletismo teórico apresentado na maioria dos relatórios de todos os anos. No entanto, de forma geral sempre esteve presente uma perspectiva crítica de Psicologia e da função do psicólogo, visto muitas vezes como agente de mudanças, mesmo que também pautado em perspectivas teóricas que não almejem a transformação social. A partir de 2003 o ecletismo permanece em alguns relatórios, mas quando se tratou da Psicologia Histórico-Cultural se percebeu um aumento da clareza teórica

e uma diminuição na pluralidade de concepções utilizadas para se tratar a demanda que foi atendida na prática do estágio.

Precisamos destacar que, apesar de que a Psicologia Histórico-Cultural ter sido desenvolvida enquanto perspectiva teórica que norteia os relatórios, perspectivas hegemônicas também foram utilizadas aliando-as à perspectiva crítica. Nesse sentido, nos alerta Meira (2003) que:

Contrariando as tendências hegemônicas, consideramos que é possível empreender a tarefa da crítica neste momento histórico. Isto não significa que esta empreitada seja fácil ou tranquila. Ao contrário, atualmente é preciso um grande esforço para impedir que as visões progressistas sejam diluídas pela onda conservadora que varre o mundo, e a reflexão teórico-crítica tem um papel privilegiado neste processo (Meira, 2003, p. 15).

A exposição da **visão de homem** foi claramente uma preocupação daqueles que partem da concepção marxista/materialista histórica-dialética, ou também, como mencionado nos relatórios, uma visão histórico-crítica de homem. Levantamos a hipótese de um desenvolvimento dessa perspectiva, visto que em 2014, o último ano analisado, o marxismo foi a visão de homem preponderante, sendo destacada por onze dos quatorze relatórios. A **relação entre o desenvolvimento e aprendizagem** também seguiu esse trajeto, mesmo sendo o ponto crucial do ecletismo teórico delineado ao longo do tempo pela perspectiva piagetiana, a de Carl Rogers, psicanálise, entre outras. No entanto, a concepção da Psicologia Histórico-Cultural também esteve presente e ganhou força ao longo dos anos, destacando que a aprendizagem gera desenvolvimento. Levantamos a hipótese de que os relatórios não apresentavam uma visão de homem porque esta não é uma preocupação de algumas perspectivas positivistas da Psicologia. Parece-nos que isso é secundário em algumas abordagens que não levam em conta as relações de classes e o posicionamento político, como se houvesse uma neutralidade na ciência e, conseqüentemente, na intervenção dos estagiários. Como afirmamos anteriormente, Marx (2010) deixa claro a existência de duas classes – trabalhadores e proprietários – e a consideração desse aspecto é fundamental em uma atuação com vistas à transformação, ao processo de humanização de professores, alunos e pais, por exemplo. Assim, porque falar de visão de homem? Nas primeiras duas seções apresentamos como o homem se forma, como se desenvolve, como aprende, como se humaniza, por meio da relação com outras pessoas, por meio do trabalho; demonstramos que a historicidade é

fundante na compreensão dos fatos, mas que isso nem sempre é levado em conta, hoje, em muitas produções/intervenções na área de Psicologia e mais especificamente, na área escolar.

Da mesma maneira, como relação à **concepção da educação e a função da escola**, estas, desde 1984 entendidas como reprodutoras da ideologia do Estado, mas também como libertadoras, vão se alterando em decorrência do desenvolvimento/divulgação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, resultado de um processo histórico que permite acesso a novas produções. Essas teorias destacam uma concepção crítica de educação na qual a função da escola, em suma, se pauta na socialização e apropriação dos conhecimentos científicos, promovendo desenvolvimento psíquico nos alunos.

Foi possível identificar que diferentes perspectivas teóricas estão presentes nos relatórios, tais como a Psicologia Comportamental, Psicanálise, Teoria Piagetiana e Psicologia Histórico-Cultural, e que essas foram se alterando com o passar dos tempos. Ao observarmos as produções da equipe de professores que supervisionaram os trabalhos, entendemos que estas eram coerentes com o posicionamento desses profissionais que orientavam os estágios. Assim, em determinados anos era mais presente a Teoria Piagetiana, por exemplo, por constar com mais grupos orientados por professor dessa linha teórica, assim como houve um crescimento de menção a Psicologia Histórico-Cultural porque cresceu o número de supervisores que trabalhavam nesta perspectiva e que propiciam características diferenciadas ao trabalho. No entanto, independentemente da perspectiva teórica, observamos que a Psicologia Escolar proposta nos estágios envolvia alunos, professores e, em várias situações, também os pais.

A terminologia utilizada nos relatórios é a “Psicologia Escolar” e poucas vezes se usa o termo Educacional. No entanto, percebemos que, como evidenciou Barbosa (2011), neste campo de atuação se englobou os elementos teóricos e práticos, e que, embora nos relatórios não apareça o termo “Psicologia Escolar e Educacional”, foi dessa mesma maneira que o termo Psicologia Escolar foi entendido nos relatórios.

Cabe aqui uma ponderação. Na nossa análise, a relação teoria e prática foi se modificando nos relatórios. Nos primeiros anos analisados surgia a impressão de que no estágio só interessava relatar as práticas; posteriormente, observamos um aumento na preocupação em deixar claro os fundamentos teóricos que norteavam a prática. Podemos arriscar a dizer, utilizando as ideias de Santos (2006), que a prática realizada permitiu a formação de ideias, que voltaram à prática. Sair do concreto e instrumentalizar teoricamente permite que o aluno regresse à prática em busca da essência, da compreensão da totalidade dos problemas que se põe aos estagiários. Resgatando Vásquez (2011), essa relação entre

teoria e prática, para Marx, deve ser uma relação consciente, na qual, no caso dos estágios, o aluno precisa ter clareza de que é preciso se amparar na teoria, para realizar a prática, mas que esta traz novos elementos para a teoria. Nesse aspecto, consideramos que essa tomada de consciência se constitui como uma visão crítica da Psicologia.

Checchia & Souza (2003) apresentaram como considerações que um dos grandes desafios da formação de psicólogos consiste em implementar discussões e elementos de uma atuação crítica em Psicologia Escolar. Com relação à parte do processo formativo em Psicologia da UEM, representado pelo estágio supervisionado, o ponto mais claro dos resultados dessa pesquisa é que esse desafio foi superado. Não só se implementou discussões, como se desenvolveu um olhar crítico, principalmente com base na Psicologia Histórico-Cultural, ainda que a visão tradicional insiste em permanecer em menor medida, deixando claro que as contradições presentes na sociedade permeiam a ação do psicólogo. Nesse sentido, é necessário dizer que avanços e recuos se fazem presentes, pois é muito forte, em uma sociedade capitalista, a necessidade de conter a transformação, mas são as contradições presentes que contribuem para que psicólogos se posicionem em um processo de transição entre uma visão crítica e uma visão tradicional da Psicologia.

Diante do atual cenário político enfrentado no Brasil, no qual se tenta descartar a criticidade do pensamento, mais uma vez sofremos com uma nova investida contundente no sentido do esvaziamento do conhecimento científico. E nesse contexto, em que a diversidade humana é atacada, precisamos fortalecer o que já foi desenvolvido, enfrentando esse momento, para que, por meio do nosso trabalho, da mesma maneira que no período repressivo da ditadura militar, em que ebuliram ideias que mudaram os rumos da Psicologia Escolar e Educacional, também agora, a partir da contradição que se faz presente, consigamos dar mais um passo progressista nesse campo e na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos nos aproximar da essência dos fenômenos, e não permanecer no âmbito da sua mera aparência; não pudemos apenas considerar as concepções, as práticas, os temas e assim por diante, descritos nos relatórios. Foi essencial que, ao longo das seções dessa dissertação, pudemos captar, dentro dos nossos limites de tempo e teórico, elementos do movimento geral da Psicologia e suas relações com a educação, dos determinantes sociais, bem como aprofundar os pressupostos que nos embasam teoricamente. Quando discutimos o termo historicidade, abordado por Shuare (2016), fica claro que os fatos humanos refletem

uma história da forma como os homens foram se organizando para transformar a realidade e se transformarem.

No ano pelo qual iniciamos a análise, 1984, o entendimento de Patto(1984) sobre o fracasso escolar ainda era bem recente, pois o movimento de crítica ocorreu em final dos anos de 1970 e início da década de 1980. Assim a influência desse pensamento em contradição ao método tradicional de operar a Psicologia na escola, com o foco individualizante e adaptativo, ainda não se apresentava nos relatórios. Mas percebemos que esse movimento foi sendo incorporado, não apenas no campo do estágio, mas na formação como um todo da UEM, visto que, como relatado no histórico do curso, em 1991, já haviam sido criadas disciplinas teóricas a fim de se contrapor ao modelo clínico. A partir do momento que o movimento de crítica passa a se incorporar na Psicologia em sua relação com a escola, percebemos que não há uma ruptura completa, não há dicotomização entre esses dois modos de olhar os fenômenos escolares pela Psicologia, eles se inter-relacionam nos relatórios por nós analisados e também na profissão, na pesquisa e na formação como um todo. É possível perceber, assim, a relação entre os relatórios da UPA e o processo formativo do curso de Psicologia da UEM, com o processo histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, bem como coma constituição da Psicologia enquanto ciência.

Os relatórios, a princípio, evidenciaram um modo de compreensão da ideologia neoliberal, que influenciou e influencia o processo formativo e a profissão dos psicólogos escolares e educacionais, apenas entendendo as contradições da sociedade capitalista, refletidas na escola, como fatalistas, sem perspectivas de mudanças. Mas, com o passar dos anos, os determinantes sociais na escola começaram a ser compreendidos em uma visão dialética, por meio da qual, além de se reproduzir a sociedade, é possível que esta seja alterada pelos homens. Isto é, a escola não tem o poder supremo de dominar as ideias, atitudes e comportamentos dos alunos, visto que eles se encontram em relação ativa com o conhecimento e os atores que nela atuam. Mas, quando cumpre sua função social de socialização do saber sistematizado, ela pode permitir que o aluno desenvolva formas mais elaboradas de pensamento, desatando algumas amarras que o impedem de aprofundar sua visão sobre o mundo.

Evidenciamos assim, que o momento da sociedade, em meados dos anos de 1980, como expôs Ferreira Neto (2004), caracterizado por uma virada crítica, foi determinante para a forma de pensar a Psicologia Escolar e Educacional hoje. Tal mudança, se deu principalmente no campo do estágio, que a princípio, quando da regulamentação da profissão, era compreendido de maneira dicotômica, ou seja, como mero campo de aplicação da teoria

aprendida. Mas, com base na teoria crítica que se insere na forma de pensar a Psicologia, se pôde entender que também há a possibilidade de desenvolvimento da própria Psicologia Escolar e Educacional tendo como fonte o desenvolvimento dos estágios.

A Psicologia enquanto ciência esteve apartada da realidade social brasileira, atendendo historicamente a uma parcela específica da sociedade, mas os Serviços-Escola surgem permitindo o acesso aos serviços psicológicos à classe pobre. Os relatórios refletem esse modo de atendimento, quando quase que em sua totalidade relatam atividades desenvolvidas em instituições de ensino públicas. Nesse aspecto, Checchia & Souza (2003, p. 118) afirmam que “as Clínicas-Escola, onde se desenvolvem, geralmente os estágios práticos de atendimento clínico recebem, em sua maioria, a população mais pobre, isto é, a mesma população que procura as unidades básicas de saúde e os hospitais públicos”. Foi essa clientela que foi atendida nos estágios realizados na UEM.

Conforme destacamos ao longo desse texto, Facci (1998) salienta que uma leitura crítica de Psicologia e sua relação com a escola é aquela que leva em consideração as multideterminações do contexto. Isto é, trata-se de uma perspectiva que não compreende a escola como uma ilha isolada do resto do mundo. Nesse sentido, podemos destacar, por meio da análise dos relatórios, que a atuação dos estagiários e seus orientadores, segue, em sua grande maioria, uma perspectiva crítica, pois evidenciaram as multideterminações sociais. Mas, como pudemos verificar no processo histórico de constituição da Psicologia de maneira geral, e da Psicologia Escolar no Brasil de maneira específica, desde suas raízes essas foram orientadas pelo ideário reacionário. Assim, mesmo havendo a contradição presente nas práticas e na teoria, o ideário neoliberal também esteve presente. Algumas vezes se culpabilizou e se individualizou a queixa, ora a atribuindo ao aluno, ora ao professor, também sugerindo o ajustamento/adaptação do aluno. Ou seja, nem sempre se trabalhou no sentido de transformar a situação vigente na sociedade.

Asbahr et al. (2011) afirmam que na Psicologia Escolar e Educacional perspectivas reducionistas persistem em ser reeditadas, salientando a necessidade da reconstrução do que caracteriza o trabalho do psicólogo, entendido por essas autoras como a identidade profissional. Uma característica dessa necessidade de reconstrução é evidenciada por Machado (2014), ao frisar que o processo de crítica teve consequência, pois psicólogos em processo de formação no campo escolar sabem que existem práticas que reproduzem as relações de desigualdade, que discriminam e rotulam, mas não tem clareza de como agir com isso, de como exercer uma postura crítica. No entanto, pelo fato de haver profissionais/docentes comprometidos com uma concepção teórica transformadora, isso acaba

se refletindo no processo formativo, pois observamos que o professor é quem direciona o caminho a ser trilhado nos estágios. Isso ficou evidente na forma como a educação e o processo ensino-aprendizagem eram compreendidos nos relatórios, coerentes com a perspectiva adotada pelos supervisores.

Abrantes (2016) afirma que o processo de formação profissional possui duas características. Por um lado, pode se tratar da apropriação individual de conhecimentos que condensam conceitualmente a história humana em relação com um dado objeto da realidade, permitindo o desenvolvimento do indivíduo e possibilitando expor as contradições do modo de produção capitalista. Por outro, trata da reprodução desse modo de produção do capital por meio da valorização de determinada força de trabalho. Nesse sentido,

[...] o profissional exercerá sua atividade nessa sociedade contraditória e ainda necessitará vender seu trabalho como mercadoria, no entanto, vislumbra-se a formação do profissional crítico que tenha consciência de sua situação no mundo e, pautado nas possibilidades de conhecimento objetivo, compreenda a realidade em seu processo formativo e atue como força social na produção de modos de existência que têm como perspectiva a superação de injustiças e a luta pelo bem comum. Nesse sentido, o processo educativo não visa formar uma personalidade ajustada ao mercado, mas desenvolver capacidades individuais, instrumentalizadas pelo corpo teórico, técnico e político produzido pelo campo da psicologia [...] (Abrantes, 2016, p. 22).

Portanto, para o autor, dentro da estrutura classista de sociedade, a instrumentalização do corpo discente está diretamente relacionada ao processo de formação profissional em Psicologia, pois a partir de um posicionamento sobre as contradições básicas do capitalismo, o professor pode colaborar para que o aluno se insira em um dos polos da contradição, isto é, entre os processos de alienação e humanização. No processo formativo da graduação em Psicologia da UEM, quando se trata do campo do estágio, destacamos que este se aproxima mais do polo da humanização, que se apresenta como reflexo do processo de crítica da Psicologia no campo escolar ao modo tradicional.

Ainda dentro das influências do início da Psicologia enquanto ciência e também da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, os relatórios retrataram o caráter psicométrico, com aplicação de testes, avaliações individuais. Contudo, também ficou demonstrado que quando aliado a outras estratégias que analisam o contexto e encaram o processo de avaliação como também interventivo, o trabalho do psicólogo pode tomar contornos diferentes, como

foi um caso do ano de 2009, em que se evidenciou que muitos alunos encaminhados erroneamente à sala de recursos possuíam capacidade para aprender em sala de aula comum. Nesse sentido, como afirmaram Facci, Tessaro, Leal, Silva & Roma (2007, p. 337),

[...] considerando a perspectiva Histórico-Cultural na avaliação psicológica das queixas escolares, é importante salientar como analisar a história da produção da queixa, o contexto em que ela foi produzida, as medidas pedagógicas tomadas para a superação das dificuldades e as superações já alcançadas em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Envolver equipe pedagógica, professores e pais no processo de avaliação é primordial, de forma que todos possam auxiliar na compreensão e na avaliação da potencialidade da criança; na utilização de testes psicológicos como complemento da avaliação e não como critério de classificação e discriminação.

A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia em 2004 e 2011 não representaram mudanças evidentes nos relatórios, visto que os documentos que analisamos ainda são correspondentes ao estágio específico desenvolvido no quinto ano do curso, não sendo possível desenvolver análises a partir do estágio básico, que sofreu as alterações mais significativas.

O que destacamos referentes às produções da área e aos relatórios foi a necessidade de se desenvolver o estágio de maneira contextualizada, analisando todos os atores envolvidos. Além disso, também ressaltamos a importância do professor orientador no processo, pois, mesmo realizando uma análise dos anos de maneira estratificada, ficou evidente a relevância desse profissional na apropriação de uma concepção crítica por parte dos alunos, se contraponto à visão adaptacionista e, percebendo a complexidade do fenômeno, corroborando o afirmado por Abrantes (2016) que destacamos anteriormente.

Quando questionamos se o estágio é a aplicação prática da teoria aprendida, ressaltamos, como afirmou Vieira Pinto (1969), que a vida humana é sempre prática, uma vez que as situações não se repetem precisamente iguais. Sempre há a solicitação da compreensão racional para atender as necessidades postas pelas circunstâncias variáveis. Isto é, a prática se pauta na capacidade de refletir sobre o real, buscando a concretização de uma finalidade. Deste jeito, no sentido marxista do termo, há um indissolúvel nexos entre teoria e prática. Entretanto, a prática dá origem a novas finalidades para o ser humano, pois gera novas ideias, que farão o homem ver e conhecer o mundo de maneira mais ampla e profunda. Dessa forma,

o estágio supervisionado, além da aplicação prática da teoria, representa também produção de conhecimento.

Ressaltamos que a teoria e a prática representadas nos relatórios de estágio refletiram as contradições da sociedade capitalista de alienação e humanização. Tais produções apresentaram simultaneamente uma perspectiva tradicional e crítica de Psicologia no campo escolar, progredido em direção mais evidente para a superação da visão individualista e adaptacionista.

É oportuno mencionar o que Meira (2003) constatou, de que estamos longe de completar o processo de contextualização crítica em Psicologia Escolar e Educacional, no entanto complementamos: longe, mas mais perto do que antes.

Concordamos com Lessa (2010), ao enfatizar a importância da formação profissional como instrumento de reflexão sobre a atuação, pois da mesma maneira que os espaços de diálogo entre estudantes e profissionais que atuam no mercado de trabalho sugeridos pela pesquisadora, também no estágio, a relação entre a teoria e a prática, mediadas pelo professor orientador, são essenciais para o desenvolvimento da profissão em uma perspectiva crítica. No entanto, mesmo com o desenvolvimento das críticas ao modo tradicional de Psicologia no campo escolar, que acabaram por obter destaque no Brasil, ainda assim, os relatórios apresentaram que em parte o estágio se caracterizou pela reprodução de práticas consolidadas, isto é, se baseou em técnicas que deveriam ser aprendidas e reproduzidas. Nem sempre possibilitando, conforme destaca Abrantes (2016), que o aluno compreenda as contradições do modo capitalista que se reflete na forma de compreender o psiquismo humano e intervir junto ao processo educativo.

Para Abrantes (2016), dentro da estrutura classista de sociedade, a instrumentalização do corpo discente está diretamente relacionada ao processo de formação profissional em Psicologia, visto que, a partir de um posicionamento sobre as contradições básicas do capitalismo, o professor pode colaborar para que o aluno se insira em um dos polos da contradição, isto é, entre os processos de alienação e humanização. Assim, se o professor orientador de estágio tem um papel importante na formação profissional do psicólogo, fica evidente que o processo formativo precisa acontecer de forma presencial, posto que, as orientações presenciais e certamente, as trocas desenvolvidas entre estudantes e professor, são relevantes para apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao psicólogo em formação.

Discorreremos nesta dissertação que o trabalho do psicólogo é não-material, pois lida com sentimento, com comportamentos, com ideias apropriadas e socializadas na sociedade e

no âmbito educacional. O professor-supervisor, neste aspecto, precisa contribuir com a instrumentalização desse aluno para que ele possa compreender a essência dos fatos, para que compreenda a totalidade dos fenômenos, que não se mostram transparentes nas ações dos homens e que demandam o posicionamento político, o posicionamento de trabalho com uma classe específica.

Se partíssemos de uma visão gnosiológica de pesquisa, poderíamos olhar para as atividades desenvolvidas nos estágios e supor diversas possibilidades, entre elas, visualizar apenas o caráter positivo, pois todos os relatórios apresentam benefícios à comunidade atendida. Mas, em busca do movimento real, verificamos que as práticas e as teorias também são influenciadas pelas raízes burguesas da Psicologia, contendo assim, em alguns relatórios, elementos de conservadorismo, isto é, de manutenção do *status quo* na sociedade e também na Psicologia e sua relação com a educação. Contudo, a “totalidade” que conseguimos alcançar até o momento nos permite ver que outras pessoas também estão comprometidas com o projeto do proletariado, representando a contradição por meio de uma perspectiva crítica que se faz presente em um movimento que se fortalece ao longo dos anos.

No decorrer da história da Psicologia, constatamos que juntamente com a regulamentação da profissão, também se regularizou o estágio. No entanto, os primeiros projetos de cursos para a formação de psicólogos, antes mesmo da regulamentação, já incluíam a obrigatoriedade da realização de estágios. Por se constituir em uma parte importante e imprescindível da formação profissional do psicólogo, representando a relação entre a atividade acadêmica e profissional, o estágio sempre figura como um tema muito abordado em encontros e eventos científicos que incluem discussões sobre a formação (CFP, ABEP & FENAPSI, 2018). Nesse cenário, indicamos que ainda é preciso investigar com maior profundidade o processo formativo, em especial o estágio supervisionado.

Dado o tempo que dispomos para desenvolver essa pesquisa e dado o caminho que adotamos, ao chegar ao “final” conseguimos vislumbrar alguns limites dessa pesquisa, bem como a necessidade de desenvolver alguns pontos de forma mais contundente. Assim, como sugestões para pesquisas futuras, evidenciamos que ainda se faz necessário o aprofundamento nas produções da área, buscando os trabalhos mais relevantes, com pesquisas que vão além dos portais de periódicos. Entendemos que é importante incluir também livros, geralmente em formato de coletânea, publicados pelos centros formadores em Psicologia Escolar e Educacional sobre os estágios supervisionados. Além disso, é importante relacionar essas produções com os desdobramentos históricos da Psicologia Escolar e Educacional.

Também é relevante traçar de maneira mais completa o processo histórico de formação e desenvolvimento da UPA – UEM e do processo formativo como um todo em Psicologia e sua relação com os estágios. O que pode ser desenvolvido com base na análise dos documentos reguladores – isto é, das normas e leis relacionadas à Formação em Psicologia e ao Estágio no Brasil – observando de que forma elas se desdobraram na formação ofertada pela UPA-UEM na área escolar, analisando também o Projeto Pedagógico do curso e suas alterações ao longo dos anos. Ademais, no processo de nossa pesquisa de Mestrado, não tivemos a oportunidade de realizar entrevistas com professores que coordenaram a UPA e funcionários, fato que julgamos imprescindível para traçar o processo histórico do processo formativo e do Serviço-Escolar da UEM.

Por fim, apesar dos limites, esperamos que essa pesquisa possa propagar ações humanizadoras em Psicologia Escolar e Educacional e também cooperar para a efetivação na UPA, da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como, colaborar com o desenvolvimento de outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2016). Formação do psicólogo e compromisso social: uma experiência educativa com a literatura infantil. In: Facci, Marilda Gonçalves dias Facci; Meira, Marisa Eugênia Melillo. *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá: EDUEM.
- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 575-585.
- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. de C., Leite, C. de A., Lopes, F. L., & Silva, M. A. da. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52.
- Antunes, J. (2016). Notas (provisórias) sobre a relação Marx-Hegel. *Revista Dialectus*, v. 8, p. 60-76.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Asbahr, F. da S. F., Martins, E. & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 157-163.
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP], Conselho Federal de Psicologia [CFP] & Federação Nacional dos Psicólogos [FENAPSI]. (2018). *Ano da formação em psicologia 2018: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*.
- Associação Brasileira De Ensino De Psicologia [ABEP] (2011). *Linha do tempo da psicologia*. Recuperado de <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>
- Autuori, M. (2014). Uma história do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34(86), 7-23.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. 2011. 674 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, D. R., Silva Junior, M. J. da, & Angelucci, K. M. (2009). A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 357-359.

- Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. de. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132.
- Bock, A. M. B. (2015). Perspectivas para a formação em psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 114-122.
- Bogoyavlensky, D. N. & Menchinskaya, N. A. (2005). Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: Vygotsky, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Borges, K. P. B. (2014). A constituição histórica do trabalho docente no período militar. *História & Ensino*, 20 (1), 123-141.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. (2007). *Projeto de Lei Constitucional (PLC) No. 60/2007*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Senado Federal: Brasília. Recuperado de <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>.
- Braz-Aquino, F. de S., & Albuquerque, J. A. de. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 225-235.
- Calado, V. A. (2014). Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 567-569.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, (22), 31-52.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(1), 2-50.
- Checchia, A. K. A & Souza, M. P. R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal De Psicologia [CFP]. (2013a). *Carta de serviços sobre estágio e serviços-escola*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2013b). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Conselho Regional de Psicologia do Paraná [CRP PR]. (2015). *Caderno de orientações aos serviços-escola de psicologia do Estado do Paraná*. (Orgs.) Claudia Cibele Bitdinger Cobalchini; et al. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia do Paraná.

- Conselho Regional De Psicologia de São Paulo [CRP SP]. (2010) *Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.
- Cunha, D. M. (2013). Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16 (spe), 25-35.
- Derisso, J. L. (2010). Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: Martins, L. M. & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Engels, F. (1976). Humanização do macaco pelo trabalho. In: Engels, Friedrich. (1976). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Facci, M. G. D. (2012). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista de educação. In: Duarte, Newton (Org.). (2012). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2010a). A escola é para poucos?: A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 315-328.
- Facci, M. G. D. (2010b). Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: Mendonça, S. G. de L.; Miller, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Marília: Cultura Acadêmica.
- Facci, M. G. D. (2004). *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.
- 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, 253 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp.
- Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. de. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403.
- Facci, M. G. D.; Lima, E. da C.; Fribida, F. B. G.; Barroco, M. B. S.; Leal, Z. F. de R. G. & Lessa, P. V. de. (2015). Formação do psicólogo, no Estado do Paraná, para atuar junto às queixas escolares. *Interação em Psicologia*. 19 (2), 173-185.
- Facci, M. G. D.; Tessaro, N. S.; Leal, Zaira F. de R. G.; Silva, V. G. da & Roma, C. G. (2007). Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338.
- Fernandes, L. V. (2013). O trabalho docente à luz da perspectiva materialista histórica. In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. *Anais 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia. Recuperado de [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09\\_3017\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_3017_texto.pdf).

- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: Clínica, Social e Mercado*. São Paulo: Escuta.
- Firbida, F. B. G. & Facci, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 173-184.
- Firmino, S. P. de M. (2011). *Clínica-Escola: um percurso na história e na formação em psicologia no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fonseca, V. da. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Fromm, E. (1979). O materialismo histórico de Marx. In: Fromm, Erich. (1979). *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gomes, R. M. S. & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de *Coping* em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319-326.
- Japiassu, H. (1983). A psicologia dos psicólogos. In: Bock, Ana M. Bahia; Furtado, Odair & Teixeira, Maria de Lourdes T. (1989). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Kitsu, K. H. & Barroco, S. M. S. (2016). Mediação à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a prática pedagógica. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Volume 1. Recuperado de [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uem\\_kellyhiromikitsu.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_kellyhiromikitsu.pdf)
- Leontiev, Alexis. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa (PT): Livros Horizonte.
- Lessa, P. V. de. A. (2010). *Atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Maringá, PR, 317 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.
- Lima, C. P. de. (2011). “*O caminho se faz ao caminhar*”: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. São Paulo, SP, 160 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – USP.
- Lima, M. de F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773.
- Márkus, G. (2015). *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. (R. Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. (J. Ranieri, Trad.). São Paulo: Boitempo.

- Marx, K. (2011). Estranhamento. In: *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 249 p. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas: Autores Associados.
- Meira, M. E. M. (2000a). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. (P. 35-72). In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2000b). *O pensamento crítico em Psicologia da Educação: algumas contribuições da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural*. In: 23ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2018t.PDF>
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Tanamachi, E. de R. (2003). A atuação do psicólogo com expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Antunes, M. A. M. & Meira, M. E. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Moraes, M. C. M. de. (2009). “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, 30(107), 585-607.
- Ministério do Trabalho e Emprego [MTE]/Secretaria de Políticas Públicas e Emprego [SPPE] (2010). *Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010 – 3ª ed*. Brasília: MTE, SPPE.
- Nasciutti, F. M. B. & Silva, S. M. C. da. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 25-37.
- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C. de, Chaperman, M. C. L., & Batista, B. de P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Pacheco, A. P. L., Silva, E. D. da, Bogo, F. H. M., Agnes, L. A. & Jesus, V. C. de. (2011). Docência em Psicologia: uma experiência no estágio de licenciatura em Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 363-366.
- Parker, I. (2015). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Patias, N. D., Ilha, V. D., Luz, S. K., Dalbosco, S. N. P. & Abaid, J. L. W. (2017). Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 663-665.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1991). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: Patto, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. 4. ed. Revisada e aumentada. São Paulo: Intermeios.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. de. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459.
- Politzer, G., Besse, G. & Caveing, M. (1954). *Princípios fundamentais de filosofia* (J. C. Andrade, Trad.). São Paulo: Hemus.
- Romanelli, O. de O. (1999). *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rose, T. M. S. de, Afonso, M. L., Bondioli, R. M., Gonçalves, E. G. & Prezenszky, B. C. (2016). Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 304-316.
- Sandeski, M. M. (2016). *A concepção de homem em Marx: uma análise dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*. 124 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo.
- Santos, C. M. dos. (2006). *Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil*. Tese (doutorado) – UFRJ/Escola de Serviço Social/Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Rio de Janeiro: UFRJ.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 291-312.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.
- Seco, A. P. & Amaral, T. C. I. do. (2006). *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. Recuperado de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html).

- Schultz, D. P.; Schultz, S. E. (2012). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cengage Learning.
- Shuare, M. (2016). *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota.
- Silva, G. C. R. Fe. da. (2011). Resenha: psicologia escolar na atualidade: formação, pesquisa e prática. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 255-256.
- Silva, S. M. C. da, Pedro, L. G., Silva, D. da, Rezende, D. & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 1014-1027.
- Silva, S. M. C. da, Ribeiro, M. J. & Marçal, V. P. B. (2004). Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 85-90.
- Silva Baptista, M. T. D. da. (2010). A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe), 170-191.
- Silva, S. M. C. da. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111.
- Sousa Filho, A. (2011). Ideologia e transgressão. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 207-224.
- Souza, M. P. R. de. (2017). Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In: *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* [livro eletrônico]. Machado, A. M.; Lerner, A. B. C.; Fonseca, P. F. (Orgs.). São Paulo: Blucher.
- Souza, M. P. R. de. (2014). *O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional*. In: Souza, M. P. R. de; Silva, S. M. C. da; Yamamoto, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. de R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação :desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de; Silva, S. M. C. da; Yamamoto, K. (Orgs). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Stutz, B. L. & Jansen, A. C. (2006). Ensino técnico na área da saúde: os desafios do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 211-222.
- Suleiman, B. B. (2014). Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 369-372.

- Tanamachi, E. de R. (2006). A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Mendonça, S. G. de L.; Miller, S. (Orgs.). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lucáks.
- Tonidandel, S. (2017). *Dermeval Saviani: precursor da pedagogia histórico-crítica*. In: Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa, 03 a 05 de 2017. Castanha, André Paulo; et al. (Orgs.). Foz do Iguaçu. Recuperado de <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>.
- Tonidandel, S. (2014). *Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1980-1994)*. Cascavel, PR, 223 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.
- Tuleski, S. C.; Facci, M. G. D. & Barroco, S. M. S. (2013). Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. *Teoría Y Crítica de la Psicología*, v. 3, p. 281-301.
- Tuleski, S. C. (2012). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: Duarte, Newton (Org.). (2012). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menechinni, A. N., Silva, E. F. da, Sponchiado, D. & Colchon, P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 17(1), 129-137.
- Ulup, L. & Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250-263.
- Universidade Estadual de Maringá. (1991). Projeto Pedagógico (Currículo) do Curso de Psicologia – Regime Seriado Anual. Processo 1698/91. Maringá: UEM.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular.
- Viégas, L. de S., Harayama, R. M. & Souza, M. P. R. de. (2015). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(9), 2683-2692.
- Vieira Pinto, A. (1969). *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vygotsky, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Vygotsky, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. [Tradução de Nilson Dória a partir da versão em inglês The socialista alteration of man para Marxists Internet Archive].

- Vygotsky, L. S. (1996a). O método instrumental em Psicologia. (p. 93-101). In: Vygotsky, Lev Semenovich. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996b). O significado histórico da crise na Psicologia. (p. 203-417). In: Vygotsky, Lev Semenovich. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1993). *Obras escogidas II. Pensamiento y Lenguaje: Conferencias sobre Psicología*. Madrid: Visor.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: B. B. B. Cunha et al. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

**APENDICE 1 – LISTA DE RELATÓRIOS**

**LISTA DE RELATÓRIOS**  
**RELATÓRIOS RECOLHIDOS DO ACERVO EM PAPEL**

**Ano: 1984**

- 1 - Braga, E. R. M. (1984). *Relatório final de estágio supervisionado na área escolar*. (Relatório de Estágio/1984), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Coneglian, L. A. G. (1984). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1984), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Kokubo, A. A.; Vaz, S. R. L. & Perin, T. A. M. (1984). *Estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1984), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4- Silva, L. C. da; Seára, M. C. & Furlan, N. T. (1984). *Relatório da área escolar*. (Relatório de Estágio/1984), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Soletti, C.; Fabri, M. C.; Paranzini, R. M. & Morro, S. M. (1984). *Estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1984), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

**Ano: 1989**

**1/1989**

- 1 - Garcia, D. M. & Esteves, M. F. (1989). *Relatório de estágio supervisionado nas áreas de psicologia clínica, escolar e do trabalho I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Hungare, C. A. V.; Langendyk, H.; Pereira, M. R. & Guelfi, M. H. (1989). *Psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Santos, G. R.; Leandro, I. E. A.; Martins, M. T. R. & Costa, P. J. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4 - Vitale, D. O.; Araujo, M. R. B. de; Souza, M. M. de & Takakura, M. M. (1989). *Estágio supervisionado em psicologia escolar I e II: Creche UEM*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 5 - Warren, C. M.; Teles, C. P. da C.; Pinto, R. M. N. de S. & Ferri, S. C. T. (1989). *Relatório de estágio supervisionado na área de psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Warren, C. M.; Pinto, R. M. N. de S. & Leandro, Z. F. (1989). *Estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Constante, G.; Oliveira, I. R.; Ruggeri, M. R. T.; Reis, T. M. & Merlini, T. (1989). *Relatório de estágio supervisionado na área de psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Garcia, A. M.; Barbosa, D. de F.; Ferreira, E. S.; Kassuya, I. M. & Mello, L. A. C. de. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Pedro, L. R. B.; Ceranto, S. M. de C.; Costa, S. A. G. da & Sato, S. K. (1989). *Estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Jesus, J. de; Lisboa, N. S.; Cintra, R. de C. U. & Yaegashi, S. F. R. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 11 - Leandro, H. R. A.; Puquirre, J. F. M.; Brandão, S. H. A. & Fernandes, V. L. da S. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

## **2/1989**

- 1 - Leandro, I. E. A.; Costa, P. J. da; Fernandes, S. & Batista, T. M. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Pires, C. A. & Marcon, M. (1989). *Relatório da disciplina: estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Araujo, M. R. B. & Souza, M. M. de. (1989). *Estágio supervisionado em psicologia escolar II: Creche UEM*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 4 - Warren, C. M.; Pinto, R. M. N S. & Leandro, Z. F. (1989). *Estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Ramos, E.; Andreato, M. F.; Brandão, S. H. A. & Fernandes, V. L. da S. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Garcia, A. M.; Kassuya, I. M.; Mello, L. A. C. de; Kwiatkowskyj, M. K. F. & Magnabosco, T. C. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Asao, A. A.; Hungare, C. A. V.; Zoccal, E. M. & Pereira, M. R.. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Constante, G. F.; Cabeleira, G. Z.; Lemes, R. & Reis, T. M. dos. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Jesus, J. de; Tavares, N. A.; Lisboa, N. S. & Zandonade, R. (1989). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1989), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

**Ano: 1994****1/1994**

- 1 - Silva, L. V. da; Hino, M. M.; Cesar, M. M. N.; Oliveira, M. M. de & Borges, R. F. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Furlan, A. O.; Santana, A. L.; Klockner, K. S. S.; Toledo, M. de L. & Guarezi, R. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Calvo, A.; Bertasi, A.; Dellatorre, A.; Zanuto, D. Z. & Izalberti, N. (1994). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4 - Wantuil, E.; Monte, J. B.do; Escobar, J. N.; Faria, R. S. F.; Diamante, S.; Weiss, S. & Fugioka, W. T. T. (1994). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar II*. (Relatório de

Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 5 - Kimura, L. K.; Scaburi, L. M.; Santos, N. R. & Bergamasco, R. T. (1994). *Projeto de atuação em estágio supervisionado na área escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Manzotti, E. A. S. & Scharly, I. (1994). *Relatório de atividades de estágio em psicologia escolar II*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Vendranel, D. B.; Peder, L. M.; Bispo, M. C. B. & Negrão, S. R. (1994). *Relatório de atuação na área escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

## **2/1994**

- 1 - Scaburi, L. M. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Toledo, M. de L. & Guarezi, R. (1994). *Relatório semestral de atividades: estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Kimura, L. K. & Bergamasco, R. T. (1994). *Relatório de atividades de estágio em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4 - Silva, L. V. da; Oliveira, M. M. de & Borges, R. F. (1994). *Relatório semestral de atividades: estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Santos, N. R. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Figueira, M. A. & Shemberg, P. A. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar I e II*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Bueno, A. M.; Resener, B. & Gomes, E. M. (1994). *Relatório anual do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 8 - Ferrari, A.; Silva, K.; Vissoci, K.C.; Rossati, M. R. & Raimundini, S. A. (1994). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Oliveira, D. L. de; Rejani, S. A. & Régia, V. (1994). *Relatório anual de atividades do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Puziol, A.M.; Malagutti, N. A.; Gabriel, K. M. & Grossi, R. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 11 - Sella, E.M.; Duarte, J.; Lessio, L. & Nishiyama, L. Y. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 12 - Silva, M. R. da. (1994). *Projeto: Atividade na pré-escola para o desenvolvimento conceitual e psicomotor de crianças de 3 a 6 anos. (crianças do jardim). Vol. II*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 13 - Dellatorre, A. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 14 - Ribeiro, K. C. de S.. (1994). *Estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 15 - Calvo, A. & Izalberti, N. (1994). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1994), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

## **RELATÓRIOS RECOLHIDOS DO ACERVO DIGITAL (DISQUETES E CD)**

### **Ano: 1999**

- 1 - Udenal, L.; Pereira, M. B.; Santos, M. E. P.; Marioto, P. B. & Peres, V. R. (1999). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Algarte, A. M.; Allen, A. C. N.; Ferreira, A. B. & Machado, D. K. H.. (1999). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR,

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 3 - Silva, C. C.; Almeida, C. S. R.; Oliveira, D. C. & Pinto, I. S. (1999). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar na Escola Estadual de primeiro grau Professora Dirce de Aguiar Maia*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4 - Barros, A. P.; Pasqualito, G. A.; Auko, K. C.; Stamato, L. B. & Lara, P. M. de S. (1999). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Oliveira, A. D. de; Massalli, B. A.; Paula, E. H. de; Ono, L. Y. & Maimone, M. (1999). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Yoshimoto, G.; Oliveira, K. B. de; Oliveira, P. C. G. de; Watanabe, S. M. & Boscaroli, T. E. (1999). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Freitas, E. R. de & Mello, S. A. de. (1999). *Relatório final: desenvolvimento dos conceitos de escrita e de número através de atividades lúdicas com crianças do pré I*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Moreti, M.; Gasques, P. L. & Milani, V.. (1999). *Relatório parcial: desenvolvimento do conceito da escrita e desenvolvimento perceptivo-motor na criança de três anos*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Gomes, J. A. C.; Barbosa, R. A. & Silva, S. A. da. (1999). *Reflexão com professores sobre o projeto político pedagógico e conflitos da dinâmica de sala de aula*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Sifuentes, L. M. & Michels, V. (1999). *Orientação a professores sobre o projeto pedagógico e conflitos da dinâmica de sala de aula*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 11 - Santos, A. S. dos; Miyagui, C.; Gonçalves, E. K.; Momesso, J. C. & Gomes, N. C. (1999). *Orientação Profissional e desenvolvimento interpessoal aplicado à sala de aula*. (Relatório de Estágio/1999), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

**Ano: 2003**

- 1 - Castro, M. A.; Martinelli, K. Q.; Santos, L. H. & Silva, S. G. M. (2003). *O estágio em psicologia escolar: enfoque no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Bacini, M. C.; Correia, M. J. C. S.; Mugnaini, M. S.; Oliveira, G. R. M. & Wolff, A. C. (2003). *Ruptura na 5ª série e a intervenção da Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Helbel, C.; Honda, H.; Carvalho, K. R.de; Sakamoto, P. T. & Silva, T. C. da (2003). *Relatório final: estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 4 - Alegrâncio, L. F.; Oliveira, M. L. de; Yamaguchi, M. N.; Fonseca, P. W. & Becker, V. M. H. (2003). *Relatório final: Desafios da educação infantil - resgatando o intercâmbio do conhecimento*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Wolff, A. C.; Oliveira, G. R. M. de; Casagrande, M. J.; Mugnaini, M. S. & Bacini, M. C. (2003). *Relatório final do estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Moreira, L.; Menosse, L. M. B.; Barros, M. L.B. da S. de; Silvia, M. B. P. e & Cuesta, E. S. de (2003). *Trabalhando com a psicologia na escola pública*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Ribeiro, D.; Soares, D. S.; Germani, M. B.; Nanni, M. A. & Melo, T. B. de (2003). *Psicologia Educacional: trabalhando as queixas escolares e o desenvolvimento institucional*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Não identificado (2003). *Relatório final: estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Cordioli, G. de S.; Borin, M. C.; Mourão, J. S. & Vendramin, M. (2003). *Relatório final: estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Brambilla, A.; Sakamoto, E. S.; Gomes, F. B.; Michelato, M. L. G. & Ciskon, M. R. (2003). *Relatório final: estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003),

Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 11 – Thibau, A. L. A.; Carrara, C. R. B.; Barbosa, M. A.; Borges, S. K. R. & Faria, T. G. de (2003). *Relatório final: estágio supervisionado em Psicologia Escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 12 – Kaneko, C. D.; Jorquera, C. G. S. & Paiola, L. M. (2003). *Relatório Parcial do Projeto: Conversa com professores: espaço de reflexões sobre suas vivências em sala de aula*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 13 – Serpa, L. R. & Maester, R. (2003). *Relatório final do estágio supervisionado em psicologia escolar: Abrindo caminhos, Momentos de criação e escuta para adolescentes*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 14 – Marcon, A.; Mazzaro, C. S.; Toda, C. M.; Tortato, F. E. & Cerqueira, R. B. de (2003). *Relatório final do estágio supervisionado em psicologia escolar: Colégio Estadual João XXIII*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 15 – Favoreto, A. S.; Silva, F. M. Da; Rodrigues, F. C. & Tonon, J. A. M. (2003). *Relatório final do estágio supervisionado em psicologia escolar Colégio Estadual Rodrigues Alves*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 16 – Zancanaro, A. P.; Nogueira, G. E.; Nakagawa, K. S. & Peres, M. T. (2003). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2003), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

#### **Ano: 2009**

- 1 - Bueno, C. D.; Czuy, G. C.; Martins, D. S. & Souza, I. S. de F. (2009). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Santos, E. L. dos; Sabatine, F. P.; Calvo, J. J. & Cechinel, T. (2009). *O papel do psicólogo na educação infantil: uma proposta de intervenção*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Dutra, C. Q.; Lima, D. T.; Galetti, D. R.; Vinhoto, F. P. & Schmitt, L. S. (2009). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá,

PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 4 - Andreotti, A. P. de O.; Cordão, J. P.; Américo, M. A.; Gasparoto, M. V. & Cardoso, P. de S. (2009). *Relatório de estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Saes, B. P.; Fuji, D.; Santiago, M. A. & Teixeira, P. C. (2009). *Relatório final do estágio supervisionado em psicologia escolar: colégio estadual Dr. José Gerardo Braga*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Volpato, A. L. V.; Gheno, C. I. G.; Dias, L. G. D.; De Sá, M. & Castilho, M. H. de C. (2009). *Relatório final de psicologia escolar: colégio de aplicação pedagógica (CAP) UEM*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Barion, A.; Castilho, A. C. de; Ribeiro, L. R. da S.; Yassuda, M. S. & Castro, M. F. P. de. (2009). *Relatório final referente ao estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Martins, C. R.; Cremonese, C.; Carbonieri, F. A.; Oliveira, G. M. B. de & Tanahashi, J. K. (2009). *Relatório final: formação profissional em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Vignoto, A. D.; Gushiken, A. C. L.; Vaz Ronque, A. T. S. & Chiang, C. Y. (2009). *Relatório final de formação profissional em psicologia escolar: Colégio Estadual Santa Maria Goretti*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Mantovani, D.; Cari, M. dos S.; Schutz, P. B.; Pedreiro, R. C. G. & Lazarin, V. (2009). *Relatório final – psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 11 - Anajosa, B. C.; Souza, L. C. de; Gaioto, L. de B. & Hayashi, P. E. (2009). *Relatório final*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 12 - Maciel, A. T. B.; Paiva, D. M. D.; Passolini, K. R. & Modesto, L. de M. (2009). *Relatório final do estágio supervisionado em psicologia escolar: Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 13 - Azevedo, A. V. de; Rezende, D. P.; Henkes, E. G.; Kamei, F. M. & Fialho, M. R. R.. (2009). *Em busca da construção do pensamento crítico-reflexivo: abrindo portas de um conhecimento velado*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 14 - Cabi, B. N.; Martins Junior, J. G.; Nagahiro, L. C. P.; Shiozaki, M. P. & Carvalho, V. O. de (2009). *Formação profissional em psicologia escolar: Instituto De Educação Estadual De Maringá- IEEM*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 15 - Junior, A. G. F.; Guiomar, G. E. F. & Greco, M. (2009). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar: Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 16 - Silva, C. A. da. (2009). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar: Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 17 - Machado, W. P. (2009). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar: Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos - período matutino*. (Relatório de Estágio/2009), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

**Ano: 2014**

- 1 - Silva, L. M. da; Tomio, M. O.; Machado, N. B. M.; Marques, R. R. dos S. & Vieira, G. da S. (2014). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 2 - Mottin, A.; Dalazoana, F. M.; Boaventura, L. A.; Alvarez, M. & Pezatti, V. V. (2014). *Relatório do estágio supervisionado em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 3 - Castellani, B. M.; Sawaki, D. K.; Giopato, G. A. & Calazans, M. L. E. (2014). *Relatório final do estágio de formação profissional básica em psicologia e educação desenvolvido no Instituto De Educação Estadual De Maringá*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 4 - Rodrigues, A. C.; Shimokawa, C. S.; Fébole, D. da S.; Mazzer, F. D. da S. & Antunes, N. J. (2014). *Relatório referente ao estágio supervisionado em formação básica em psicologia da educação no Colégio Estadual João De Faria Pioli*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 5 - Bacarin, A. P. S.; Lima, C. D. de; Camacho, I. de S.; Gulla, M. P. & Toledo, T. de O. A. de. (2014). *Relatório final de estágio supervisionado em psicologia escolar: Escola Municipal Pioneira Jesuína de Jesus Freitas*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 6 - Pereira, A. A.; Niero, B. C.; Oliveira, C. Z.; Barbosa, L. M. & Apóstolo, M. V. A. (2014). *Relatório final de estágio de formação profissional básica em psicologia e educação*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 7 - Guerreiro, C. R.; Souza, F. H. S. de; Ribeiro, J. P.; Pietrowski, K. P. & Santos, M. G. M. dos. (2014). *Formação profissional básica em psicologia e educação: Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 8 - Cerqueira, A. A.; Maciel, B. P.; Rodrigues, D.; Santos, M. T. D. dos & Dall'oglio, M. (2014). *Relatório final do estágio em formação profissional básica em psicologia e educação*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 9 - Santos, J. A. L. dos; Mello, M. A. B. de; Coutes, L. M.; Guazi, T. S. & Miyamoto, V. R. (2014). *Relatório final Formação profissional na ênfase educação - Um faz de conta que eu ainda não sei: descobrindo um mundo novo com a leitura*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 10 - Fagliari, A. C. F.; Santos, H. F. dos; Capelasso, M. S. & Corrêa, R. (2014). *Relatório final de estágio na formação profissional na ênfase em psicologia escolar*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 11 - Suzuki, B. M.; Calvoso, L. B.; Sant'Ana, M. F. & Silva, P. C. S. da. (2014). *Relatório final do estágio em educação: Fundamentação teórica*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 12 - Bonezzi, B.; Rodrigues, C. B.; Cruz, D. M. da; Iwasse, C. Y. & Salles, M. R. C. (2014). *Relatório de estágio supervisionado da disciplina de formação profissional básica em psicologia e educação: Colégio Estadual Duque de Caxias*. (Relatório de Estágio/2014),

Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

- 13 - Balan, C. das N.; Arita, C. E.; Santos, F. G. F. dos; Martins, J. do N. & Bueno, L. M. (2014). *Relatório final de estágio de formação profissional básica em psicologia e educação: Colégio Estadual João XXIII*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.
- 14 - Gargiulo, A. C.; Bressan, D. M.; Ceresso, H. F. A. & Pelicer, L. C. (2014). *Relatório final do estágio de formação profissional básica em psicologia e educação*. (Relatório de Estágio/2014), Maringá, PR, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Unidade de Psicologia Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.