

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

JACSIANE PIENIAK

Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação
e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional

Maringá
2024

JACSIANE PIENIAK

Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional

Tese 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 Doutora em Psicologia, na linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P614f Pieniak, Jacsiane
Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional / Jacsiane Pieniak. -- Maringá, PR, 2024.
261 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Estágio curricular. 3. Psicologia escolar e educacional. 4. Unidade teoria e prática. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

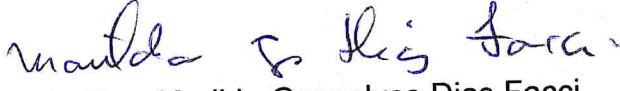
CDD 23.ed. 150.23

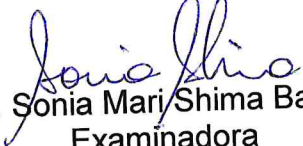
JACSIANE PIENIAK

“Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional”


Tese 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 a obtenção do título de Doutora em Psicologia.


COMISSÃO JULGADORA


Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Orientadora-Presidente


Dra. Sonia Mari Shima Barroco
Examinadora


Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Examinadora


Profa. Dra. Fabiola B. Gomes Firbida
Examinadora


Profa. Dra. Maria da Apresentação Barreto
Examinadora

Aprovado em: 16 de maio de 2024.
Defesa realizada na Sala de Vídeo do Bloco 118.

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão Jacir Vitorio Pieniak

in memoriam.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho marca um momento de uma jornada desafiadora, repleta de contradições e humanização. Expresso minha gratidão e minha esperança de que esta tese possa servir como ponto de passagem para outros profissionais da educação e da psicologia. Que possamos colaborar coletivamente para promover uma formação humanizadora que contribua efetivamente para a transformação social.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, *Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci*, pela orientação atenta e apoio incansável ao longo deste processo. Sua dedicação e exemplo de coerência foram fundamentais para a conclusão de mais essa etapa no meu processo formativo. Reconheço que o trabalho de orientação é extenuante. Por isso, quero agradecer por nunca desistir de mim. Obrigada por sua constante dedicação e comprometimento.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, *Profa. Dra. Fabiola Batista Gomes Firbida*, *Profa. Dra. Maria da Apresentação Barreto*, *Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo* e *Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco*, por dedicarem seu tempo e conhecimento na avaliação deste trabalho, assim como por seus preciosos comentários e sugestões para sua melhora. Todas são muito admiradas por mim.

Ao *Nilo Honorio Alves do Canto*, pela presteza na correção deste texto.

Aos colegas de grupo de pesquisa, agradeço pela troca de ideias, discussões e pelo apoio mútuo ao longo desta jornada acadêmica.

Às professoras que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

À instituição de ensino *Universidade Estadual de Maringá*, representada pelos trabalhadores dela, pelas oportunidades de crescimento acadêmico e profissional proporcionadas ao longo do mestrado e do doutorado.

Agradeço aos meus pais, *Maria Pieniak* e *Vitório Pieniak*, pelo apoio e pela compreensão durante os momentos de intensa dedicação ao estudo. Meu pai, trabalhador da construção civil e sindicalista, teve contato com a teoria revolucionária de Marx por meio de cursos de formação sindical, contribuindo para a formação da minha consciência de classe com sua simplicidade de palavras. A frase repetida por ele, “sempre carreguei o piano para os outros tocarem”, ressoa com a realidade da classe trabalhadora, que demorei a entender, mas que me ajudou a perceber o lugar que eu ocupava no mundo. Ao ingressar no curso de Pedagogia e entrar em contato com a Psicologia Histórico-Cultural, percebi que minha base teórica não poderia ser outra senão aquela fundamentada na teoria do proletariado. Graças ao meu pai, sonhei em fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, referência nos

estudos dessa teoria. Quanto à minha mãe, ela é a base de todas as realizações que nossa família já teve, incluindo esta, e mesmo aos 78 anos, continua a apoiar todos à sua volta. Como a maioria das mulheres, muitas vezes, tem seu trabalho invisibilizado.

Agradeço aos que estiveram presentes em todos os momentos significativos da minha vida acadêmica, em especial a quem celebrou ao meu lado as formaturas de Pedagogia e Psicologia, a aprovação e defesa do mestrado, aqueles que vibraram comigo no momento da conferência da lista de aprovação no processo seletivo do doutorado: *Bianca Cristina Cardoso, Giovanni Bruno Pieniak Tavares, Lucyelle Cristina Pasqualotto, Maria Vitória Pieniak Martins, Sofia Pasqualotto Pieniak e Valentina Pasqualotto Pieniak.*

Aos meus amigos de uma vida toda: *Aline Cristina Bond Reis e Fabrício Pamplona Ramão.*

À amiga *Tatiane Superti*, por todo apoio, por ser exemplo teórico e de esperança na humanidade.

À *Elis Bertozzi Aita* por me dar suporte em parte dessa trajetória.

À *Clarice Regina Catelan Ferreira* pelo compartilhar da estrada.

Às preciosidades que a docência trouxe para minha vida *Kettlyn Carla Souza e Luiza Weiss Poletti.*

Aos “*maravilhozers*” estudantes com os quais pude ser professora e que muito me ensinaram.

Às pessoas que atendo na clínica psicológica.

Ao meu filho *Victor Pieniak Piekarski* e ao meu amor *Paulo Roberto Sousa Junior*, pelo companheirismo, dedicação, e generosidade infindáveis.

Por fim, dedico um agradecimento especial a quem não está mais entre nós, mas cujo legado e inspiração continuam a guiar meus passos. Sem meu irmão *Jacir Vitorio Pieniak*, jamais teria tido a “audácia” de chegar até aqui. Perdê-lo ao longo desse processo foi uma das coisas mais difíceis que poderiam ter me acontecido. Dedico este trabalho a ele, sabendo que sua falta sempre será sentida e que a comemoração não será a mesma sem ele ao nosso lado. Quando faltaram forças, eu lembrava da sua voz dizendo: “termina logo esse doutorado”. O logo não foi tão logo e não tivemos mais tempo para estarmos juntos.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e colaboração de cada uma dessas pessoas citadas e de muitas outras que não estão nomeadas. A todos vocês, meu mais sincero: obrigada!

Uma parte do presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

EPÍGRAFE

[...]

Tem uma voz soando em mim que diz que nem tudo
morre.

Sobretudo o que é justo sobrevive.

O que não pode ser calado.

O que tem urgência de nascer.

O que não se acaba em mim.

Nem em você.

De dor e sede há de vir um novo presente.

[...]

Tatiane Superti

Pieniak, J. (2024). *Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

O objeto de estudo, os estágios curriculares supervisionados, representa uma parte importante da formação em psicologia no Brasil. Especificamente sobre a área da Psicologia Escolar e Educacional, com a implementação da Lei 13.935/2019 que marcou um avanço na disponibilidade de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, somamos novos desafios para essa área. Esse contexto é particularmente relevante considerando a natureza generalista da formação em psicologia no país. Estagiar na área educacional proporciona aos estudantes a oportunidade de adquirir conhecimentos, o que pode superar o escopo das salas de aula, envolvendo a possibilidade de identificação de contradições, enfrentamento de desafios e atendimento às necessidades na compreensão da realidade educacional. A partir da reflexão sobre os estágios curriculares, nossa pesquisa nos conduziu a dois objetivos principais: abordar a unidade entre teoria e prática e apresentar os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir na formação em psicologia. Seguindo os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos oferecer contribuições teóricas para o desenvolvimento desses estágios, considerando as circunstâncias históricas e sociais presentes. Partimos do pressuposto de que há uma unidade entre teoria e prática, e que os estágios curriculares devem proporcionar aos estudantes acesso e apropriação do conhecimento científico na formação em psicologia, indo além da mera preparação técnica para o mercado de trabalho. A metodologia empregada envolveu investigação teórico-bibliográfica, explorando conceitos como *práxis*, a influência do trabalho no desenvolvimento humano, o idealismo hegeliano em contraposição ao materialismo dialético marxista, a produção de conhecimento e a relação teoria-prática. Além disso, analisamos as transformações da relação entre teoria e prática ao longo da história do trabalho, abordando a influência do capitalismo na formação em psicologia e as consequências da pandemia de COVID-19. Destacamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as ideias de Lev Vigotski, como meio de fortalecer a unidade entre teoria e prática na formação em psicologia. Defendemos que essa abordagem pode promover o pensamento crítico na prática profissional, capacitando estagiários e psicólogos escolares e educacionais para lidar com os desafios contemporâneos, com foco na humanização. A atualidade dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural na formação de psicólogos escolares é ressaltada, evidenciando sua relevância mesmo em um contexto histórico e social distinto do início do seu desenvolvimento. A apropriação desses fundamentos teóricos favorece o desenvolvimento do pensamento conceitual e capacidade de análise crítica da realidade, contribuindo para superar processos ideológicos e alienantes. Essa perspectiva busca superar uma visão superficial e imediata na prática profissional, enfatizando a importância de uma abordagem crítica e o compromisso com a transformação social. Como conclusão, entendemos que é imprescindível considerar a historicidade dos eventos ocorridos na sociedade, os quais determinam tipos de relação teoria e prática nos estágios curriculares. Defendemos veementemente a realização de práticas comprometidas com a emancipação humana e com a socialização dos conhecimentos científicos, visando ao desenvolvimento de toda a comunidade escolar. Consideramos essencial analisar o processo de formação humana e sua relação com o processo educativo, conforme propõe a Psicologia Histórico-Cultural.

Palavras-chave: unidade teoria e prática; estágio curricular; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Histórico-Cultural.

Pieniak, J. (2024). *Theoretical Foundations of Cultural-Historical Psychology: unity of theory and practice in the training and curricular internships in school and educational psychology* (Doctoral dissertation). Graduate Program in Psychology, Center for Human Sciences, Letters and Arts, State University of Maringá.

ABSTRACT

The object of study, supervised curricular internships, represents an important part of the psychology education in Brazil. Specifically concerning the School and Educational Psychology area, with the implementation of Law 13,935/2019, which marked an advancement in the availability of psychology and social work services in public basic education networks, we face new challenges for this field. This context is particularly relevant considering the generalist nature of psychology education in the country. Interning in the educational field provides students with the opportunity to acquire knowledge that may exceed the scope of classrooms, involving the possibility of identifying contradictions, facing challenges, and meeting needs in understanding the educational reality. Reflecting on the curricular internships, our research led us to two main objectives: addressing the unity between theory and practice and presenting the theoretical foundations of Cultural-Historical Psychology that can contribute to psychology education. Following the principles of Cultural-Historical Psychology, we seek to offer theoretical contributions to the development of these internships, considering the present historical and social circumstances. We assume that there is a unity between theory and practice, and that curricular internships should provide students with access and appropriation of scientific knowledge in psychology education, going beyond technical preparation for the job market. The methodology employed involved theoretical-bibliographic investigation, exploring concepts such as praxis, the influence of work on human development, Hegelian idealism in contrast to Marxist dialectical materialism, knowledge production, and the theory-practice relationship. Additionally, we analyzed the transformations in the relationship between theory and practice throughout the history of work, addressing the influence of capitalism on psychology education and the consequences of the COVID-19 pandemic. We highlight the contributions of Cultural-Historical Psychology, especially the ideas of Lev Vygotsky, as a mean to strengthen the unity between theory and practice in psychology education. We argue that this approach can promote critical thinking in professional practice, empowering interns and school and educational psychologists to deal with contemporary challenges, with a focus on humanization. The relevance of the foundations of Cultural-Historical Psychology in the education of school psychologists is emphasized, demonstrating its significance even in a historical and social context distinct from its initial development. The appropriation of these theoretical foundations favors the development of conceptual thinking and the capacity for critical analysis of reality, contributing to overcoming ideological and alienating processes. This perspective seeks to overcome a superficial and immediate view in professional practice, emphasizing the importance of a critical approach and commitment to social transformation. In conclusion, we understand that it is essential to consider the historicity of events in society, which determine the types of theory-practice relationship in curricular internships. We strongly advocate for practices committed to human emancipation and the socialization of scientific knowledge, aiming at the development of the entire school community. We consider it essential to analyze the process of human formation and its relationship with the educational process, as proposed by Cultural-Historical Psychology.

Keywords: unity of theory and practice; curricular internship; School and Educational Psychology; Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPPEP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CLAR	Crédito de Referência Latino-Americano
CFP	Conselho Federal de Psicologia
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CRP-SP	Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
CRPs	Conselhos Regionais de Psicologia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIM	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
I-CONED	I Congresso Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OXFAM	<i>Oxford Committee for Famine Relief</i>
PATAL	Projeto <i>Alfa Tuning</i> América Latina
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SHCP	Significado Histórico da Crise da Psicologia
SinPsi	Sindicato dos Psicólogos de São Paulo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ALGUNS CONCEITOS RELEVANTES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA	33
1.1 PRÁXIS OU RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA?.....	33
1.2 PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO PELO TRABALHO: GÊNESE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	52
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IDEALISMO HEGELIANO E O MATERIALISMO MARXISTA E IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	64
1.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	75
1.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ATRAVÉS DO PRISMA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL: IDEOLOGIA E A POSSIBILIDADE DE SEU DESVELAMENTO	84
1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO.....	94
2. O TRABALHO: MODO DE PRODUÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	97
2.1 AS RAÍZES DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: DO HOMEM PRIMITIVO AO ARTESANATO E MANUFATURA.....	98
2.2 EMPOBRECIMENTO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: O INTERESSE CAPITALISTA EM BUSCA DE SUPRESSÃO DO CARÁTER REVOLUCIONÁRIO.....	105
2.3 DO SÉCULO XX À ATUALIDADE: OS MODOS DE GESTÃO E A BUSCA PELA MAXIMIZAÇÃO DO VALOR NA PRODUÇÃO INDUSTRIAL.....	122
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO.....	136
3. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PRECARIZADA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO CAPITALISTA.....	139
3.1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RACIONALIDADE, EFICIÊNCIA E PRODUTIVIDADE	141
3.2 COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	148
3.3 A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES	159
3.4 “UM PONTO FORA DA CURVA”: PANDEMIA DE COVID-19 E AS IMPLICAÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA PESQUISA E NA PESQUISADORA	178
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO.....	188
4. FORTALECENDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	191
4.1 COMPREENDENDO A TEORIA E PRÁTICA: O TEXTO “SIGNIFICADO HISTÓRICO DA CRISE DA PSICOLOGIA”	193

4.2 COMPREENDENDO A TEORIA E PRÁTICA EM OUTROS TEXTOS DE VIGOTSKI.....	207
4.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	216
4.4 SUGESTÕES GERAIS PARA ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	226
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO.....	233
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
6. REFERÊNCIAS.....	246

INTRODUÇÃO

O estudo presente, intitulado “Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: unidade teoria e prática na formação e estágios curriculares em psicologia escolar e educacional¹”, é uma pesquisa teórico-bibliográfica destinada a examinar a relação entre teoria e prática, focando os estágios curriculares supervisionados, uma parte importante da formação profissional em Psicologia escolar e educacional. O objeto deste estudo, os estágios curriculares em psicologia, conduziu-nos a dois objetivos principais: abordar a unidade entre teoria e prática e apresentar os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir na formação em psicologia. Consideramos, principalmente, o estágio em psicologia na área escolar e educacional, visando ao processo de humanização, compreendendo-o como contraditório ao processo de alienação, buscando assim contribuir com o desenvolvimento humano e para uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional.

Em outras palavras, almejamos colaborar com subsídios para enriquecer o debate que necessariamente deve compor o contexto formativo em psicologia, especialmente no âmbito escolar, não apenas para fortalecer a compreensão teórica dos professores orientadores de estágios, dos profissionais em formação, mas também colaborar para promover uma reflexão crítica sobre as práticas e intervenções psicológicas no contexto educacional. Buscaremos analisar de maneira mais profunda a realidade dessa área e os processos psicológicos dos estudantes que lá estão, em especial, à respeito do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vale ponderar o que relevou Martins (2008), que considera a educação como uma condição fundamental para o desenvolvimento das capacidades ontológicas do homem, ou seja, nas palavras da autora, a educação é humanização. Mas o modelo de organização social vigente, ao operar a ruptura entre o trabalho intelectual e o manual, implementa essa divisão também dentro da universidade, destinando a alguns a preparação profissional e técnica como executores do conhecimento, e a outros uma formação que capacita para a produção científica e tecnológica, a elite pensante.

No decorrer da pesquisa conduzida para esta tese, observamos, sob os preceitos do

¹ Segundo Barbosa (2011), em outros países, a área de Psicologia Escolar e Educacional emergiu como uma ramificação da Psicologia, enquanto no Brasil ela se desenvolveu em conjunto com a disciplina psicológica mais ampla. No entanto, o Brasil não ficou imune às influências externas, particularmente no que diz respeito à terminologia, onde a influência dos Estados Unidos foi dominante através da APA - *American Psychological Association*, que estabeleceu uma distinção entre teoria, associada à Psicologia Educacional, e prática, relacionada à Psicologia Escolar. Assim, para evitar uma abordagem dicotômica, optamos por adotar o termo “Psicologia Escolar e Educacional”.

neoliberalismo, que o ser humano se tornou uma variável de relevância econômica, influenciando não apenas sua formação educacional, mas também, de maneira mais ampla em sua existência, evidenciando a mercantilização da educação, do humano e da vida, de maneira geral. Os eventos marcantes vivenciados durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021) destacaram significativamente essa constatação, tanto no âmbito da formação em psicologia quanto na vida cotidiana de forma geral.

A formação em psicologia é constantemente ameaçada pela autorização para que se disponibilizem cursos na modalidade EAD - educação à distância. A educação *online* é apresentada como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior, mas tem contribuído para uma expansão desordenada de cursos de baixo custo, semelhante à Revolução Industrial, que transforma processos artesanais em processos fabris, visando à produção em larga escala e custos reduzidos, porém com perda de qualidade. Esse fenômeno consolida a mercantilização da educação, um mecanismo que encobre os verdadeiros interesses do Estado, transferindo a responsabilidade por um ensino de qualidade para a sociedade civil e o mercado. Isso leva a colocar sobre o indivíduo a total responsabilidade por buscar qualificação e ascensão social, onde cada um é unicamente responsável por sua trajetória (Almeida, 2013).

Em 2022, o curso de Psicologia se destacou como o sexto maior em número de matrículas no Brasil e o quinto maior curso beneficiado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1999 para financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas; as instituições de ensino superior públicas disponibilizaram 6.866 vagas para o curso de Psicologia, com 120.867 candidatas concorrendo a essas vagas. Por outro lado, as instituições privadas de ensino ofereceram 16.750 vagas para o mesmo curso, com um total de 309.977 candidatas. (MEC-INEP, 2023). Isso demonstra o crescimento da oferta do curso de psicologia ofertado pelo setor privado.

A promulgação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019b) representou um importante marco na ampliação dos serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, introduzindo, por conseguinte, novos desafios tanto para os estágios curriculares quanto para a formação profissional de modo geral. Diante desse cenário, levantamos a indagação: que tipo de psicólogo estamos formando e inserindo no contexto das escolas? O descuido na atenção à qualidade dessa formação pode resultar na presença de profissionais pouco preparados, cuja atuação, pautada em uma formação generalista e desvinculada da realidade escolar, possa acarretar consequências potencialmente prejudiciais para todos os envolvidos, incluindo os próprios profissionais de psicologia que adentram, muitas vezes, na área escolar e educacional

sem o conhecimento específico.

Um exemplo alarmante foi exposto na reportagem recentemente divulgada intitulada “‘Pedi demissão’: psicólogos escolares denunciam irregularidades em programa de R\$ 129 milhões do Governo de SP”, por Araújo (2024). Nesse caso específico, 550 profissionais de psicologia foram contratados por uma empresa terceirizada que ganhou o processo de licitação do Estado de São Paulo. Essas contratações foram feitas por meio de anúncios de vagas feitos por meio do aplicativo de comunicação *WhatsApp*, sem critérios claros que definissem a especificidade do trabalho do psicólogo na área escolar. Além disso, foi negligenciada a participação ativa de órgãos reguladores importantes, como o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) e o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo (SinPsi). Essa falta de controle resultou em diversos problemas para os profissionais, as escolas e, conseqüentemente, na qualidade dos serviços oferecidos.

Com base nessa situação, é essencial pensar e discutir a formação em psicologia para atuação na área escolar, especialmente diante dessa demanda por oferta de vagas como a descrita na reportagem. Garantir a consistência dos serviços prestados à comunidade escolar requer uma abordagem crítica e fundamentada teoricamente na formação dos profissionais de psicologia, para se contribuir com a compreensão das necessidades específicas desse contexto e na capacitação para lidar com os desafios presentes.

Além disso, vivemos atualmente em um mundo em que:

A consolidação e a centralidade do digital uniram o conhecimento humano à sua latente sociabilidade, fazendo uma leitura da realidade traduzida pela linguagem da informação em um novo ambiente de mídia: a sociedade ubíqua, com comunicação a qualquer hora, lugar e para quem tiver acesso a dispositivos digitais” (Terra & Raposo, 2022, p. 205).

As novas tecnologias permitem uma presença digital quase onipresente, possibilitando a integração da tecnologia da informação em todos os aspectos da vida cotidiana. Essa sociedade facilita a comunicação e o acesso à informação a qualquer momento e local, devido à ampla disseminação dos dispositivos digitais e ao contínuo desenvolvimento tecnológico. Como resultado, o acesso a novidades é constante. Entretanto, nesse processo, a assimilação do conhecimento científico, que tende a ser mais lento do que o consumo de informações disponíveis digitalmente, torna-se ainda mais desafiadora. E parece que apenas as informações de consumo imediato se tornam interessantes, como se o processo de apropriação do

conhecimento científico não fosse mais necessário.

A efêmeridade do conhecimento também na comunidade acadêmica e a sua utilidade imediata e direta já vinham sendo afirmadas por diversos autores, entre eles Maria Célia Marcondes de Moraes, pesquisadora que em muito contribuiu com essa discussão. De acordo com Moraes (1999), a “sucessão de paradigmas”, caracterizada pela substituição de referências teóricas anteriores por novas, evidencia um processo em que determinadas estruturas conceituais se revelam inadequadas para lidar com os desafios intelectuais encontrados no meio acadêmico. Isso é reflexo das reestruturações socioeconômicas da sociedade capitalista, que estimulam o interesse pela educação, reconhecida como estratégica para lidar com o aumento da competitividade e a crescente demanda por conhecimento e informações, além de acompanhar a velocidade das mudanças (Moraes, 2001).

O “fenômeno universitário” foi analisado por Fávero (2006), evidenciando a necessidade de que, ao se pensar sobre esse objeto, é necessário o analisar dentro de uma realidade concreta, como parte de uma totalidade. Isto é, nenhuma análise deve ser feita sem levantar o máximo de determinações possíveis para aquele momento. Fávero (2006) destaca que, na história da universidade no Brasil, está registrado que essa instituição foi criada para ser uma bem cultural da minoria e não para atender às necessidades fundamentais da realidade. Para a elite, centros de alta organização científica e literária, e para a classe proletária?

Conforme (Saviani, 2013), para que a escola se torne um espaço de emancipação humana, a Psicologia Escolar e Educacional deve adotar uma abordagem que reconheça a importância dos clássicos. Os clássicos não se opõem ao moderno nem se confundem com o tradicional, mas sim servem como instrumentos mediadores na formação dos indivíduos. Ao entrar em contato com obras clássicas atemporais, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda da realidade e, conseqüentemente, aprimorar sua capacidade de reflexão teórica sobre a vida e sua atuação nela.

A partir das colocações e questionamentos, buscamos obter fundamentos teóricos na Psicologia Histórico-Cultural, com a finalidade de contribuir para desenvolver propostas viáveis para os estágios em Psicologia no contexto escolar, levando em consideração as condições histórico-sociais atuais. Nosso propósito é promover uma relação efetiva entre teoria e prática, visando à aquisição de conhecimento científico na formação em Psicologia e favorecendo o processo de humanização dos indivíduos, indo além da mera preparação técnica para o mercado de trabalho.

Esta pesquisa foi conduzida com base em nossa experiência profissional como psicóloga responsável técnica de um serviço-escola em Psicologia e, posteriormente, como

docente orientadora de estágio em uma universidade privada no oeste do Estado do Paraná. Além disso, representa uma continuação de nossa pesquisa de mestrado, que teve como objetivo compreender as concepções teóricas e atividades desenvolvidas no Estágio em Psicologia na área Escolar, em um Serviço-Escola de Psicologia, por meio da análise de relatórios de Estágio Supervisionado em uma universidade pública do noroeste do Estado do Paraná.

Ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica, observamos várias constatações. Uma delas é que, a partir da regulamentação da profissão de psicólogo pela Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962², foi estabelecido um currículo mínimo para a graduação em Psicologia e se efetivaram as clínicas-escola de Psicologia, que tinham como principal finalidade “aplicar, na prática, as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula” (Amaral, Luca, Rodrigues, Leite, Lopes & Silva, 2012, p. 38).

O termo “clínica-escola” foi substituído pelo conceito de “Serviço-Escola” a partir do 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo em 2004. Essa mudança teve como objetivo englobar uma diversidade maior de modos de intervenção do psicólogo, indo além das práticas estritamente clínicas, para acompanhar o desenvolvimento da profissão (Amaral; et al., 2012, p. 38).

A regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil representou um marco fundamental para o reconhecimento e a consolidação da Psicologia como campo profissional. A partir desse momento, foram estabelecidos critérios para a formação de psicólogos, incluindo a obrigatoriedade de realização de estágios supervisionados, que se apresentam como um desafio aos estudantes: o de aprofundar sua compreensão da realidade na qual estão inseridos e da qual são partícipes. Essa compreensão da realidade supera as barreiras do conhecimento estritamente teórico em Psicologia, abrangendo uma esfera que inclui aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que impactam as demandas que a Psicologia enfrenta em diversas áreas, com destaque para o contexto escolar e educacional, dado que a formação em Psicologia no Brasil é generalista e por muitas vezes deixa de contemplar adequadamente esse campo de atuação. Em especial – após a instituição da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019b) – a atenção a esses estágios se revela fundamental.

² Brasil. (1964). *Decreto Nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964*. Regulamenta a Lei Nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. Brasília: Presidência da República. Diário Oficial da União, 24 de janeiro de 1964. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d53464.htm

Com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a contratação de psicólogos escolares e assistentes sociais nas redes públicas de ensino, para trabalho em equipes multidisciplinares, podemos/devemos lutar para que a instrumentalização dos profissionais da educação ocorra, e que ela encaminhe para a defesa da escola para fazer o que lhe condiz: formar os sujeitos, provocar metamorfoses, como escrevem Vygotsky e Luria (1996)³ ao se referirem às características do desenvolvimento do homem cultural (Barroco, Facci, Leal, Esper & Santos, 2021, p. 189).

É no mesmo sentido exposto pelas autoras que afirmamos, ao identificar contradições, desafios e necessidades nesse processo de busca pela compreensão da realidade, que os estagiários encontram oportunidade de se apropriarem de novos saberes, que podem ir além dos conceitos ensinados ou abordados em salas de aula ou nas disciplinas. Novos conhecimentos podem se desenvolver a partir da relação com o conhecimento científico, o contato com os usuários dos serviços psicológicos, o envolvimento em pesquisas com pesquisadores e a colaboração com profissionais já estabelecidos nos campos da Psicologia. Dessa forma, o estágio curricular supervisionado desempenha um papel fundamental na formação dos psicólogos, contribuindo para a consolidação de uma concepção teórica que vai sendo elaborada ao longo dos períodos da graduação e que subsidia uma prática profissional crítica e comprometida. Dessa maneira, esses estágios se constituem como uma oportunidade de aprendizado que prepara os futuros psicólogos para os desafios e responsabilidades da profissão e que pode promover a humanização, com base na apropriação científica e cultural da realidade, tratando-se de um momento de possível efetivação da unidade teoria e prática.

Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa tem o marxismo como visão de mundo, que indica a necessidade de superação da sociedade capitalista, sendo que nos pautamos em pesquisas e análises que defendem esse posicionamento. Como afirmam Costa e Mendes (2021), sob essa mesma perspectiva teórica, é necessário que se faça uma análise concreta da Psicologia a partir do exame da sua objetividade histórica. A Psicologia é uma disciplina específica dentro do vasto campo do conhecimento humano. Assim, compreender essa ciência particular a partir dessa relação concreta e histórica é também entender que, em sua essência, não se trata de meros conceitos abstratos sem conexão com a produção humana e a história.

³ Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. (L. Lourenço de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Seus pressupostos e fundamentos dizem das próprias necessidades e contradições societárias que convergem para a existência da Psicologia; sua história não é uma mera história das ideias, abstrações que pairam no ar e nas mentes, ordenando-se linearmente sem tocar os chãos do real. Desconsiderar esses fatores é descaracterizar a Psicologia em sua concretude, como produção humana, de humanos que se fazem em uma concretude histórica e produzem a história, só que em condições fornecidas no próprio curso desta (Costa & Mendes, 2021, p. 3).

Assim como não podemos dissociar a realidade histórica concreta do desenvolvimento e da produção da Psicologia como uma ciência distinta, também não podemos separar teoria e prática, pois ambas estão conectadas. Vigotski⁴ (2004), no seu texto de 1927, abordava o que denominou de crise da Psicologia. Em sua análise acurada do que se passava nesse campo do conhecimento, considerando as diferentes escolas, seus objetos, métodos e princípios explicativos, ele já destacava a importância da relação teórico-prática. Naquela época, era comum a ideia de que a ação prática marcava o fim do processo científico, o que resultava na crença de que o estudo teórico e a ação prática eram instâncias separadas e dicotomizadas.

Todavia, Vigotski (2004) destacava a importância de entender a relação da unidade entre teoria e prática, reconhecendo que a teoria é fundamentada na análise da realidade e, por sua vez, a prática é influenciada por esse conhecimento teórico. O autor critica, assim, a dicotomização reinante entre teoria e prática, defendendo a ideia de que a atuação em Psicologia deveria ser embasada em uma compreensão teórica sólida e contextualizada. Por esse viés, a prática profissional não deveria ser vista como um mero desdobramento da teoria, mas sim como uma atividade que incorpora e enriquece constantemente o conhecimento teórico.

Contudo, essa conquista pode se tornar realizável quando o processo educativo oferece uma formação humanizadora, aquela que possibilita aos estudantes a apropriação do acervo já produzido por essa ciência, bem como a compreensão histórica e social. Nesse cenário, surgem indagações: Qual é o propósito da formação em Psicologia? Qual é a configuração da relação entre teoria e prática no processo educacional voltado à formação profissional em Psicologia Escolar e Educacional, por meio dos estágios supervisionados? Os estágios objetivam a

⁴ É possível encontrar variações nas escritas de nomes russos para o alfabeto latino. Embora existam várias possíveis grafias, tais como: Vygotsky, Vygotski. No presente texto optamos por padronizar o uso de “Vigotski”, exceto em caso de citação direta do autor, respeitamos a grafia utilizada pelo tradutor original.

promoção da formação integral do ser humano?

A tese que defendemos é a de que existe uma unidade entre teoria e prática e, dada a valorização da prática na atualidade, torna-se evidente reafirmar a necessidade de fundamentos teóricos consistentes. Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para promover o pensamento crítico na prática profissional, instrumentalizando os estudantes/estagiários e os psicólogos escolares e educacionais a lidar com os desafios contemporâneos, com foco no processo de humanização.

Existe atualidade nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de psicólogos escolares, à luz do materialismo dialético marxista. Esta teoria psicológica, embora tenha sido desenvolvida em um contexto histórico e social distinto, ainda se mostra relevante para a formação de psicólogos escolares e educacionais. É importante notar que Vigotski não viveu em um momento histórico caracterizado pelo acirramento do neoliberalismo, pela dependência das altas tecnologias, pela uberização, pelo aligeiramento da produção, pela efemeridade e substituição rápida de produtos, pela criação constante de novas necessidades que promovem o produtivismo, pela reprodução incontrolável do capital e pelas profundas desigualdades sociais e econômicas, pela recente crise global de saúde decorrente da pandemia de COVID-19, pela crescente degradação ambiental, pelos conflitos armados atuais e disseminação de desinformação, bem como pela ascensão da inteligência artificial, entre outros desafios contemporâneos.

Entretanto, a Psicologia Histórico-Cultural ressalta a formação social no desenvolvimento psicológico humano, afirmando a influência que os fatores contextuais desempenham na dinâmica escolar, na relação entre teoria e prática, e na formação em psicologia. Dessa forma, os aspectos socioculturais têm uma influência no processo de humanização, que é contraditório ao processo de alienação. Diante dessa realidade complexa, propomo-nos a enfatizar a importância atual dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural na formação de psicólogos escolares e educacionais, à luz do materialismo dialético marxista.

A relação entre teoria e prática, desenvolvida nos estágios em Psicologia Escolar e Educacional, mostra-se como possibilidade de contribuição para a apropriação da ciência psicológica e, conseqüentemente, para uma compreensão mais abrangente da realidade. Logo, diz respeito à qualidade teórica que se relaciona com a prática e a possibilidade de análise, síntese e generalizações da realidade como um processo de desvelamento do real, isto é, superação do processo ideológico e alienante. Essa perspectiva busca ir além de uma visão superficial e imediatista da prática profissional que esteja unicamente a serviço do mercado profissional, destacando a importância de uma abordagem crítica. Ao desvelar o real, a

Psicologia busca superar processos ideológicos e alienantes, ou seja, busca ir além de visões preconcebidas ou limitantes que possam distorcer a compreensão da realidade, buscando promover transformação social.

Apresentada nossa tese, retomamos alguns elementos do processo histórico de formação em Psicologia, em especial o currículo mínimo para os cursos de Psicologia, estabelecido em 1962, que até a década de 1990 não havia sido revisto. Na década de 1980, no Brasil, ocorreu uma reinstauração da prática democrática após a revogação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição Cidadã. A partir desse marco, teve início uma fase de investigação e formulação de novas políticas públicas em diversos domínios, incluindo Saúde, Educação, Serviço Social, Habitação, entre outros. Os anos de 1990 foram precedidos por esse período de criticidade que permeou toda a sociedade e também as discussões em torno do processo formativo em Psicologia. Resultou, de forma geral, como evidenciou Ferreira Neto (2004), em críticas sobre a separação da Psicologia da realidade social brasileira, a necessidade do acesso da classe pobre aos serviços psicológicos e a formação dos psicólogos, que, conforme o autor, possuía ênfase no estudo teórico, com uma aplicação descontextualizada desses conhecimentos.

Assim, considerando o contido na Constituição Federal de 1988, 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). Houve debates que englobaram o Conselho Federal (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), dos quais surgiu uma proposta, que, tomando como base a LDB, promoveu mudanças com a centralidade no desenvolvimento de habilidades e competência profissionais, em vez de designar disciplinas e conteúdo específicos, como fazia o Currículo Mínimo (Ferreira Neto, 2004).

O discurso expressado para afirmar a necessidade de mudanças nesse aspecto, conforme Fernandes (2016), pauta-se na premissa de que as competências mencionadas representam um mecanismo que busca superar a ideia de transmissão passiva de conteúdos. A principal crítica ao modelo de transmissão está relacionada ao fato de que este restringia as possibilidades de atuação profissional. Em um mundo em constante desenvolvimento, no qual as mudanças são cada vez mais rápidas, tornar-se-ia essencial adotar um conceito que ofereça aprendizados permanentes, destacando os aspectos fundamentais e mais valorizados da profissão, de forma a preparar o profissional em formação para uma educação continuada. Uma das questões que se coloca é: como essa proposta se reflete efetivamente na formação?

Para responder a essa questão, é necessário levar em consideração as ideias previamente apresentadas por Facci (2004) sobre os teóricos que abordam a construção das competências, como Philippe Perrenoud, que fundamentou suas teorias em pensadores como Jean Piaget (1896-1980), entre outros. A autora destacou como esse enfoque questiona a transmissão de conhecimento, propondo em seu lugar o desenvolvimento das competências. Conforme enfatizado por Facci (2004, p. 39), nesse caso, “bastam noções vagas, conhecimentos fluídos - espontâneos, fáceis, naturais - para saber fazer”. Isso se aplica ao contexto escolar, abrangendo habilidades como cálculos, análise de fatos e situações, bem como proficiência na leitura e escrita, que seriam impactados pela ideia de desenvolvimento de competências.

De acordo com Facci (2004), essa abordagem demonstra sua eficácia quando o propósito educacional é a reprodução dos padrões de prática social já consolidados. Todavia, caso a intenção seja a formação de profissionais engajados em uma análise crítica do modo de vida predominante, essa estratégia apresenta limitações. Isso ocorre porque o desenvolvimento de competências e as habilidades alinhadas exclusivamente às normas prevalentes na sociedade capacita os profissionais a desempenhar funções dentro do contexto estabelecido, sem desafiar ou questionar as estruturas sociais existentes ou estranhá-las.

Assim, nossa posição preconiza uma formação que visa à preparação de profissionais capazes de adotar uma postura crítica em relação ao *status quo* e de contribuir para a mudança e a transformação da sociedade, promovendo a superação de uma abordagem estritamente reprodutiva, que acata as queixas escolares, as demandas e responde a elas de modo individual, ou mesmo em grupo, porém atendo-se a indivíduos ou famílias como se eles mesmos fossem os únicos responsáveis pelos rumos dados à educação escolar em suas vidas. Num posicionamento contrário, buscamos uma formação que promova uma compreensão mais profunda das queixas e demandas escolares, de modo que se considere as múltiplas determinações que recaem sobre elas, como as questões sociais, culturais e históricas que permeiam ou atravessam nossa sociedade. Defendemos, portanto, a busca por um aprofundamento teórico na Psicologia, aliado à prática, com o objetivo de promover a transformação social, visto que, na reprodutibilidade do capital, a educação para as classes assalariadas ou mais pobres tende a ser sempre pauperizada também.

Na formação em Psicologia atual tivemos como desdobramento a concepção que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades. Após os anos de debate, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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. Por esses documentos, os

estágios obrigatórios passam a compor pelo menos 15% da carga horária total do curso de Psicologia, com a divisão entre estágios básicos e específicos, sendo que os primeiros têm a finalidade de desenvolver práticas que integrem as habilidades e competências do núcleo comum da formação. Já os estágios específicos envolvem aquelas práticas ligadas às ênfases curriculares propostas pelo curso. A novidade dessa proposta é a criação dos estágios básicos, com o objetivo de promover a integração entre teoria e prática durante todo o curso e não apenas no fim como acontecia anteriormente (ABEP, CFP & FENAPSI, 2018, p. 46).

No ano de 2018, as DCNs para o curso de Psicologia passaram novamente por revisão, sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁵ por meio da Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018. De acordo com as principais entidades organizadoras, o Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP e Federação Nacional dos Psicólogos - FENAPSI (2018), a revisão se fazia necessária nesse momento, porque a formação tem sido ameaçada pela ampliação desmedida do ensino a distância, pelo crescente número de instituições que visam apenas ao lucro e pela precarização das condições de trabalho de professores, coordenadores e funcionários. A minuta das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia destaca a diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, deixando a cargo do projeto pedagógico de cada curso indicar as ênfases curriculares que adotará (CFP, ABEP & FENAPSI, 2018).

Como já mencionamos, as DCNs de Psicologia, aprovadas em 2011, consideram que “os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso” (Brasil, 2011, p. 7). Mas, as DCNs, homologadas e publicadas no Diário Oficial da União em 11 de outubro de 2023 (Brasil, 2023) e que passaram a vigorar a partir de 1º de novembro de 2023, aumentam a carga horária correspondente ao estágio: de um total mínimo de 4000 horas do curso de graduação, o estágio deve contemplar 20% da carga horária total do curso. Ou seja, o estágio curricular supervisionado contempla uma parte considerável do processo formativo, além do que é principalmente dentro dele que se desenvolverão “práticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades profissionais, em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional” (CFP, ABEP & FENAPSI, 2018, p. 125).

A consideração dos aspectos mencionados justifica a condução desta pesquisa sobre o tema: a relação da teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia, pois a análise

⁵ Os cursos de Psicologia podem se vincular à área da Saúde ou de Ciências Humanas.

aprofundada possibilita a contribuição para o desenvolvimento de novos referenciais teóricos e práticos, os quais podem orientar aprimoramentos nessa área do processo formativo, permitindo ainda, servir como contribuição para a compreensão da realidade e como se expressam as DCNs na realidade concreta da formação em Psicologia. Estudos como este têm o potencial de resultar em um atendimento mais eficaz à realidade dos usuários dos serviços psicológicos, tanto durante o estágio como ao longo da carreira profissional, enfatizando, assim, a relevância científica e social dessas investigações. Além disso, optamos pela área escolar e educacional devido à nossa formação em Pedagogia, que ocorreu simultaneamente com a de Psicologia, e ao trajeto percorrido na continuidade dos estudos, na linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural”, do Programa de Pós Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá.

A relação entre teoria e prática no contexto histórico das experiências humanas decorre da compreensão de que essas duas dimensões em unidade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e da cultura. A teoria fornece o conhecimento e o entendimento necessários para orientar a ação, enquanto a prática coloca esse conhecimento em ação e a experimenta na realidade concreta. É importante destacar que essa relação não pode ser desvinculada do contexto mais amplo da perspectiva de transformação social, pois é o que dá sentido e significado à teoria e à prática. Afastadas da perspectiva de transformação social, a teoria e a prática perdem o que, do nosso ponto de vista, confere grande importância na compreensão e na promoção do desenvolvimento humano.

Um estudo aprofundado da trajetória histórica é necessário para compreender esses conceitos, suas origens e suas relações com as formações sociais. Essa perspectiva nos conduz à compreensão do contexto atual em que estamos inseridos, evitando abordar o estudo nesta tese como se já estivéssemos em uma sociedade transformada. No entanto, é fundamental considerar a sociedade coletivista que almejamos alcançar como um horizonte a ser perseguido. Mantendo a perspectiva de futuro, como afirmou Ribeiro (2015) ao noticiar a morte de Eduardo Galeano:

Que as nossas almas sigam irmanadas na utopia de um mundo cuja maior loucura seja a dignidade de todos os homens. Cujas alegrias de uns não estejam alicerçadas na desgraça de inúmeros outros. Cujas esperanças sobrevivam ao caos. Onde o pão nosso de cada dia esteja à mesa recheado de sonho e poesia (Ribeiro, 2015, p. 1).

Como afirmam Marx e Engels (2007), as condições de vida, a soma de forças de

produção capital e formas sociais de intercâmbio, determinam os limites a que estamos submetidos. Esses limites podem se referir à distribuição desigual de recursos, às condições precárias de trabalho, às desigualdades sociais e econômicas, entre outros aspectos. Dessa forma, até que se realize a perspectiva de futuro que almejamos, as pessoas estão sujeitas a entraves impostos pelo sistema capitalista, que influencia nossas condições objetivas e subjetivas de vida.

Sobre a “relação teoria e prática”, relevamos que essa terminologia por nós adotada conserva as propriedades inerentes ao todo: o estágio supervisionado em Psicologia na área escolar. Não podemos adotar como eixo de análise a “prática”, visto que em conjunto com ela sempre existe o processo cognoscível dessa prática, numa relação indissociável. Portanto, o estágio supervisionado é igualmente um fenômeno prático quanto um fenômeno teórico, intelectual.

Também não utilizamos o termo *práxis*, embora discutamos aspectos dessa categoria, pois reconhecemos que a relação teoria e prática no contexto da sociedade capitalista não é revolucionária, mas sim se coloca na colaboração e tentativa de perpetuar o *status quo*. Como afirmou Barbosa (2010, p. 21), “[...] o marxismo, enquanto ‘teoria da práxis’, não dissocia a produção de conhecimentos teóricos da ação política transformadora”. Geralmente, a teoria que domina o pensamento não está engajada na transformação social. Nesse sentido, nós pretendemos identificar e analisar a relação entre teoria e prática na atualidade brasileira, que ocorre dentro da perspectiva capitalista. Por essa razão, nesta tese, optamos por utilizar o termo “relação teoria e prática” para demarcar os estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional neste contexto. Essa escolha deriva da limitação do escopo do objeto de estudo e visa a esclarecer que ainda não se trata de uma *práxis* revolucionária. Entretanto, sob nosso ponto de vista, é preciso avançarmos em direção a ela.

Assim, a fim de abranger o que tem sido produzido no desenvolvimento histórico da própria Psicologia, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a versão de 2004, sua revisão em vigor desde 2011 e a última revisão feita entre os anos de 2018 e 2019 (Brasil, 2023). Esses documentos mencionam termos como “prática reflexiva e crítica”, “prática profissional” e “incorporação da ciência à prática”, mas não fazem referência explícita à terminologia *práxis* (Brasil, 2004, 2011, 2023). Entendemos que nos documentos, assim como em outras produções humanas, estão presentes as contradições sociais. Além disso, reconhecemos que a necessidade de documentar tais questões reflete a falta de garantia dessas mesmas questões na vida social.

Dessa maneira, surgiram outros questionamentos: Como ocorre o processo de

desenvolvimento do conhecimento no contexto da formação em Psicologia? Esse processo é influenciado predominantemente por conceitos científicos ou cotidianos? Qual é a natureza da relação entre a teoria e a prática? É possível que essa relação permita uma apreensão mais profunda da realidade, superando a superfície aparente? Como se pode estruturar, sistematizar e conceber a integração da teoria e da prática nos estágios?

Em nossa busca por respostas a esses e outros questionamentos, como já afirmamos, não adotamos uma abordagem baseada na Psicologia hegemônica, mas uma abordagem fundamentada em uma Psicologia marxista, visto que não se baseia no utilitarismo como sua base para a atuação. Diante dessa constatação, valorizamos um posicionamento crítico e buscamos encontrar alternativas transformadoras para a formação em Psicologia, por meio dos estágios supervisionados. Devemos, portanto, ir além das perspectivas tradicionais, explorando alguns aspectos da dimensão política, social e histórica da Psicologia e sua relação com a transformação da realidade.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural buscamos superar as limitações do viés hegemônico com base nos princípios e conceitos dessa Psicologia marxista, visando a uma leitura da realidade e a uma prática comprometida com a transformação social. Acreditamos que os estágios podem ser uma oportunidade de promover mudanças efetivas na formação, indo além de uma visão utilitarista, contribuindo para uma abordagem emancipatória para os estagiários, a área de atuação e sujeitos envolvidos. Dessa forma, adotamos “a relação teoria e prática”, mas almejando uma *práxis* transformadora e revolucionária, como afirmaram Ribeiro e Guzzo (2019, p.33): “partindo do pressuposto de que a leitura da realidade é a partir da totalidade, a mudança social não se finda e acaba na Psicologia, mas ela tem um papel importante para isso”.

Por fim, quando iniciamos a pesquisa sobre a relação teoria e prática, todos os textos nos conduziram para “teorias do conhecimento”, para a discussão a respeito da produção científica, o fazer ciência. Uma relação direta com o método e a história do conhecimento. O próprio Vigotski (2004) discute longamente sobre isso no texto a respeito a crise da Psicologia. Assim, consideramos que a relação teoria e prática para a Psicologia para o fazer do estágio está diretamente relacionada com a produção de ciência, com o desenvolvimento de conceitos científicos, como já havíamos afirmado anteriormente em nossa dissertação (Pieniak, 2019).

Enfatizamos, ainda, que a Psicologia Escolar e Educacional, baseada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, tem ponto central o processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento humano. Essa área de estudo e intervenção busca compreender e promover o desenvolvimento humano no contexto escolar e educacional,

considerando as relações entre o sujeito, a cultura e a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural considera a unidade dialética entre teoria e prática, visando a desenvolver intervenções embasadas em fundamentos teóricos, que explicam e estão fundamentados nas demandas e desafios do contexto escolar. Dessa maneira, compreendemos a atividade educativa como um processo de desenvolvimento culturalmente mediado, no qual o sujeito desempenha um papel ativo na apropriação do conhecimento, por meio da relação com outras pessoas e com a cultura universal. Essa cultura universal deve ser ensinada e mediada intencionalmente pelos professores durante o processo educacional, buscando promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e contribuindo para aprimorar a prática educativa e promover transformação social.

Defendemos, portanto, que tanto a formação em sua totalidade quanto, de modo particular, os estágios podem instrumentalizar os estudantes para alcançarem uma apreensão mais profunda da realidade, superando sua manifestação superficial que se apresenta da realidade, possibilitando, assim, orientação intencional no desenvolvimento de práticas profissionais e aprimorando a base teórica da Psicologia no contexto educacional.

Portanto, é indispensável que os estágios promovam uma formação que enriqueça o desenvolvimento humano dos estudantes e lhes permita adquirir a apreensão da realidade, que os capacite para compreender e criar possibilidades de intervenções transformadoras no contexto do estágio, de sua futura prática profissional e da sociedade. Assim, ao longo do texto desta tese, destacamos as determinações sociais no que diz respeito ao processo de formação, à qualidade teórica, às experiências práticas e às limitações inerentes à transformação à qual nos referimos.

Ainda julgamos necessário mencionar que no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração desse texto, existe uma contradição entre a percepção de um tempo curto demais e, ao mesmo tempo, longo demais. Curto demais, pois parece que nunca temos tempo suficiente para concluir nossas tarefas e que ele é insuficiente para tanto. Longo demais, pois às vezes nos esquecemos dos anos difíceis para a pesquisa acadêmica, especialmente após o golpe contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016, com os cortes nos recursos da educação pública brasileira e da pesquisa – algo que se acirrou nos anos subsequentes com o governo federal de 2019 a 2022 e com a pandemia da covid-19. Esse contexto social de perda de direitos, expresso pelo corte de verbas e pelo desmerecimento da ciência e dos ataques explícitos a ela, mesmo em momentos dramáticos da pandemia, gerou insegurança em relação ao futuro, que se apresentava cada vez mais carente de oportunidades, mesmo após longos anos de esforço. Tudo isso, incluindo as medidas sanitárias tomadas e quando e como foram, é resultado do

acirramento do neoliberalismo no Brasil, sob as características assumidas aqui pelo capitalismo. Foram anos de intensa resistência e luta em todas as áreas.

Portanto, a condução desta pesquisa foi influenciada pelo contexto político brasileiro, que culminou no mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em janeiro de 2019. Durante essa gestão, além dos cortes orçamentários, houve uma campanha para minar a credibilidade do ensino superior público, da cultura e da saúde pública, conforme afirmou o presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação do Brasil, em entrevista à Revista Nature (Rodrigues, 2022).

Não podemos ignorar, de acordo com Rodrigues (2022), que Bolsonaro demitiu funcionários do governo que discordavam dele em questões como o aumento das taxas de desmatamento e medidas de saúde para combater a pandemia de COVID-19, que, até 2022, oficialmente, ceifou a vida de quase 700.000 pessoas no Brasil e continua levando vidas até os dias atuais. Esses eventos também foram fatores que afetaram o desenvolvimento das pesquisas, incluindo esta, com todas as suas consequências objetivas e subjetivas.

Dessa maneira, na seção intitulada “Relação teoria e prática: alguns conceitos relevantes”, abordamos conceitos que emergiram durante a análise de nosso objeto de pesquisa, os quais se revelam fundamentais para a compreensão do processo histórico do trabalho, do processo de humanização e do desenvolvimento da ciência, em especial a Psicologia. Esses conceitos incluem discussões referentes à terminologia “*práxis*” e à relação entre o trabalho e o processo de humanização, que manifesta a gênese da relação unitária entre teoria e prática. Também exploramos a relação entre o domínio singular, a esfera particular e o aspecto universal da vida e da ciência.

Na seção 2, que aborda o trabalho, o modo de produção e a relação entre teoria e prática, nossa intenção é analisar nosso objeto de estudo, ou seja, a relação entre teoria e prática, considerando tanto sua universalidade quanto as particularidades do seu desenvolvimento. Buscamos explorar a história do contexto objetivo como um meio de compreender a singularidade da relação entre teoria e prática nos estágios curriculares de Psicologia Escolar e Educacional. Para isso, traçamos um percurso que abrangeu o processo de hominização e humanização, identificando-o como a gênese da relação entre teoria e prática, quando entendida como a capacidade intencional de objetivação humana, que nos permitiu percorrer brevemente pelo desenvolvimento da relação entre teoria e prática nas diversas formas sociais, desde os primórdios até os dias atuais.

A relação entre teoria e prática, que nossa pesquisa identificou como precarizada no contexto capitalista atual, é abordada na seção 3. Nessa seção, elencamos elementos que

destacam a relação entre o capitalismo e a educação brasileira, com ênfase nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que surgiram nesse contexto e que influenciaram a formação em Psicologia, direcionando o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades. Realizamos ainda, análise histórico-crítica das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, identificando que a origem da formação por competências remonta a um período anterior às discussões oficiais que culminaram na proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2004. Além disso, nessa seção, compartilhamos as implicações da pandemia de COVID-19 por meio de um relato de experiência, como exemplo da realidade concreta que ilustra como a lógica neoliberal tende a negligenciar a formação humana quando o foco é o lucro. É fundamental destacar a relevância desse momento no contexto de nossa pesquisa e suas consequências para a relação entre teoria e prática na formação em Psicologia e nos estágios na área Escolar e Educacional.

Na seção 4, que intitulamos como: “Fortalecendo a relação entre teoria e prática: fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural”. nosso propósito é o de destacar as contribuições, especialmente as de Lev Vigotski (1896-1936), para repensar a relação entre teoria e prática na formação em Psicologia, mais especificamente nos estágios curriculares de Psicologia Escolar e Educacional na contemporaneidade. O foco do nosso trabalho não está na busca por soluções prontas, mas sim na reflexão e na base para o desenvolvimento de possibilidades sobre como estabelecer a relação entre teoria e prática de maior qualitativa na atualidade.

Dessa forma, Vigotski, a exemplo de Karl Marx (1818-1883), ao enfatizar a importância do trabalho como o ato que origina o ser social, argumenta que o contato com a vida é essencial na psicologia, a base da “filosofia da prática”. Além disso, reafirma que a formação de conceitos representa a maneira mais aprimorada para compreender a realidade, sustentando que a produção de conhecimento é um processo acumulativo e histórico e coletivamente constituído, sendo desenvolvido individualmente por meio da apropriação/internalização da cultura humana. Essas afirmações têm consequências na maneira como abordamos a relação entre teoria e prática. Assim, pensamos em algumas diretrizes que podem fornecer subsídios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para realização dos estágios curriculares em Psicologia Escolar e Educacional.

Nas considerações finais reafirmamos a importância da unidade teoria e prática na formação de psicólogos escolares e educacionais, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo dialético marxista. Reconhecemos que, em meio aos desafios contemporâneos, como a influência do neoliberalismo, a ascensão da inteligência artificial e a

recente crise global de saúde, a teoria de Vigotski é imprescindível para a compreensão do desenvolvimento humano. Destacamos a relevância da prática profissional na formação dos psicólogos, mas enfatizamos a necessidade de fundamentos teóricos consistentes para enfrentar os desafios contemporâneos de forma crítica. Acreditamos que a abordagem dialética proposta pela Psicologia Histórico-Cultural permite uma compreensão mais abrangente da realidade e promove a reflexão sobre a prática profissional. Ao unificar teoria consistente e prática, os psicólogos escolares e educacionais podem desenvolver uma visão de totalidade mais complexa e crítica, superando processos ideológicos e alienantes que possam distorcer sua compreensão da realidade. Para isso, o desenvolvimento do pensamento teórico é essencial para o trabalho educativo e formativo em Psicologia Escolar e Educacional. Ao elevar-se do concreto ao abstrato e vice e versa, os estudantes podem analisar suas experiências, identificar contradições e formular proposições, com vistas à humanização e à promoção da transformação social.

1. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ALGUNS CONCEITOS RELEVANTES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA

Nessa pesquisa, nosso propósito é embasar a investigação por meio de aspectos que estejam relacionados à formação em Psicologia. Isso inclui a utilização de dados provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCNs), num período em que o aceleramento do processo produtivo se impõe, gerando o que chamamos de produtivismo acadêmico e a desvalorização/negação da história e das teorias abrangentes e de explicação em busca da totalidade.

Sob essas considerações, analisaremos alguns aspectos do processo histórico do desenvolvimento humano, da ciência e da profissão. Contudo, também reconhecemos a relevância de abordar mediações mais abstratas, que consistem em conceitos que, por vezes, não são diretamente observáveis na realidade concreta, mas que possibilitam uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Esses conceitos nos permitem compreender os fenômenos e processos da realidade de maneira mais contextualizada, visto que são resultado dela.

Dessa forma, nessa seção, discorreremos brevemente sobre alguns conceitos que foram se revelando no processo de estudo do nosso objeto de investigação e que são relevantes para compreender o processo histórico do trabalho e o processo de humanização. Alguns desses conceitos incluem o debate sobre a terminologia *práxis* e a relação entre teoria e prática, bem como a relação entre trabalho e humanização como a origem dessa relação e a relação entre o singular, o particular e o universal.

1.1 PRÁXIS OU RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA?

Quando definimos o termo essencial a ser utilizado nessa tese, qual seja, a “relação teoria e prática”, encontramos a dificuldade em discutir as terminologias a partir da Psicologia, dado que se trata de um conceito tradicionalmente filosófico; assim não pudemos deixar de resgatar a discussão a respeito da terminologia *práxis*, a qual foi amplamente debatida no livro *Filosofia da práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). O autor opta pela utilização dessa terminologia para fugir do caráter estritamente utilitário que o termo “prática” pode remeter. No entanto, a forma que adota o termo *práxis*, difere da origem grega da palavra, que significa ação, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade.

Como afirmou Redecker (2021), *práxis* é um termo muitas vezes entendido de forma

tão ampla que todo o reino do social pode ser absorvido por ele. Dessa forma, esse conceito precisa ser enriquecido terminologicamente, para que não fiquemos com uma categoria esvaziada.

Sánchez Vázquez (2011) faz um resgate histórico e evidencia que o conceito de *práxis*, com base nas contribuições do marxismo, diz respeito à superação da dicotomia entre teoria e prática no sentido dialético, de negar e de absorver. Todavia, afirma o autor, essa “superação” também é tanto do materialismo vulgar como do idealismo. Mas o posicionamento marxista se apresenta como um avanço em relação a ambos, pois o marxismo não se revela como uma simples teoria, mas essencialmente como uma prática revolucionária da realidade; a teoria, ao desvelar as múltiplas determinações sobre dado objeto/fenômeno, reflete a realidade, enquanto a prática a transforma. Por isso, a *práxis* é vista como um processo de transformação social, em que a teoria e a prática se relacionam para superar as contradições da sociedade capitalista que se reproduzem cotidianamente.

Nesse sentido, **o termo *práxis* designa a atividade consciente objetiva**, sem ser composta unicamente pelo sentido estritamente utilitário e, também, não é compreendido como mera atividade da consciência, mas como material do homem social. Não se trata apenas de uma atividade individual ou subjetiva, mas sim de uma atividade material que ocorre dentro de um contexto social, envolvendo a relação entre indivíduos e as estruturas sociais. Assim, ***práxis* é um conceito central no marxismo, representando a atividade prática consciente que busca a transformação da realidade social, rompendo com visões limitadas e reconhecendo o papel do homem como ser social na construção de sua própria história** (Sánchez Vázquez, 2011).

Para maior compreensão das colocações de Sánchez Vázquez (2011) precisamos definir dois conceitos o conhecimento utilitário e a consciência. Compreendemos a consciência, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, e definida por Leontiev (1978b) como um reflexo psíquico da realidade, como imagem subjetiva mediada do mundo objetivo. No processo de formação das funções psicológicas superiores, operam no processo intrincado de captar a realidade e transformar informações sensoriais em abstrações complexas na forma de conceitos; os aspectos cognitivos e afetivos compõem uma dialética, na qual a lei geral de desenvolvimento psicológico opera do plano interpessoal para o intrapessoal, determinados pelas condições históricas e sociais.

O conhecimento utilitário se refere a um tipo de conhecimento com aplicação prática direta e imediata em situações cotidianas ou profissionais. Valoriza-se sua capacidade de resolver problemas específicos, atender a necessidades imediatas ou alcançar objetivos

práticos. Enquanto o conhecimento teórico busca uma compreensão ampla da realidade, o conhecimento utilitário está associado à execução de tarefas específicas ou habilidades técnicas aplicáveis em diversos contextos da vida real, incluindo na formação em psicologia e no fazer profissional dessa profissão.

Sánchez Vázquez (2011) se orientou pelas teses sobre Feuerbach, redigidas em 1845 por Marx e Engels (2007), na mesma época em que esses autores se ocupavam da elaboração do livro “Ideologia alemã”. Dentre essas teses, a décima primeira se destaca ao afirmar: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx & Engels, 2007, p. 539). Sob essa perspectiva, Sánchez Vázquez (2011) indica que, do ponto de vista do desenvolvimento histórico, **uma atividade teórica existe por causa de sua relação com a prática e porque encontra nela fundamentos, fins e critérios para justificar sua verdade**. No entanto, a atividade teórica não é em si uma forma de *práxis*.

A “prática teórica” promove a mudança de percepções, representações, conceitos e ideias, e produz certas formas de produtos como hipóteses, teorias e leis, mas a realidade concreta permanece inalterada nesses processos. Dessa maneira, não é correto falar em “*práxis* teórica” porque não há o aspecto material e objetivo da *práxis*. **A *práxis* é uma ação material capaz de transformar a realidade de acordo com um propósito. Já a atividade teórica, é uma atividade mental**. Por outro lado, não pode haver prática puramente material, isto é, sem o desenvolvimento dos objetivos e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Desse modo, evidenciamos a importância da relação dialética entre a reflexão teórica com a ação prática para alcançar uma transformação efetiva da realidade. A *práxis*, nesse contexto, é vista como uma abordagem mais abrangente e comprometida com a ação concreta, enquanto a atividade teórica é considerada uma parte necessária, mas não suficiente desse processo (Sánchez Vázquez, 2011).

Saviani (2017), a partir de uma discussão a respeito das ideias de Marx, sintetiza o seguinte sobre a *práxis*:

Vê-se, então, que a *práxis* de modo geral, para ter êxito, supõe que estejam preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. Com efeito, *práxis* é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a *práxis* pode ser definida **como atividade humana prática fundamentada teoricamente** (Saviani, 2017, p. 10, grifo nosso).

Sobre a *práxis*, Saviani (2013) releva que, no seio da sociedade capitalista, ou do que denomina de “velha cultura”, emerge a visão socialista com base na apropriação da própria cultura burguesa. Nesse caso, a “filosofia da *práxis*” é a expressão da nova cultura e é ela que permite desvendar os “segredos” da dominação burguesa, e quando o faz é ridicularizada. Apenas ao adotar esse ponto de vista radicalmente novo, é possível imprimir uma direção genuinamente nova na prática educativa, e, no caso, aos estágios curriculares supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional. Abraçar essa perspectiva sugere assumir um engajamento político, que se torna condição para compreender que a filosofia da *práxis* possui todas as categorias essenciais **para uma nova concepção de mundo** capaz de compreender e assimilar, a partir de um novo ponto de vista original e superior, a história passada, a da sociedade capitalista, a história da educação e o papel desta na sociedade das altas tecnologias; a história da Psicologia, da definição do seu objeto e do seu papel na educação.

Assim, segundo essa perspectiva, se a *práxis* é definida como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente, envolve a unidade teoria e prática, levando em consideração as condições objetivas e subjetivas em que ocorre a ação, as condições objetivas se referem ao contexto material, social, político e econômico em que a *práxis* acontece. Isso inclui principalmente as relações de classe que podem afetar a realização dos objetivos da *práxis*. Por outro lado, as condições subjetivas dizem respeito às características individuais, crenças, valores, motivações e consciência dos agentes envolvidos na *práxis*.

Nesse ponto, devemos atentar para o alerta de Saviani (2013), ao afirmar a verdadeira preocupação da classe dominante: a concretização do compromisso político transformador. **O discurso da transformação, ou seja, a teoria, não apenas não é temido, mas também tende a ser apropriado pela classe dominante apenas como retórica.** De fato, sabemos que ela mesma busca liderar a formulação de um discurso transformador como estratégia para manter ou recuperar a hegemonia. Observamos nos anos após 2016 como isso se manifestou, com a adoção de estratégias que antes estavam ligadas à *práxis*, como greves e paralisações, bem como a utilização das ruas como espaços para manifestações populares, de grupos ou coletivos. Por essa razão, embora o discurso sobre um compromisso político transformador possa ser tolerado, as tentativas de efetivá-lo são combatidas de várias maneiras, incluindo a repressão violenta quando outros meios se mostram ineficazes, ou seja, a prática é reprimida quando se efetiva na unidade teoria e prática transformadora.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que é imprescindível que os indivíduos possuam uma compreensão teórica adequada, desenvolvendo consciência crítica e um compromisso com

a transformação social para que uma *práxis* revolucionária seja efetiva, visando a superar as contradições, injustiças e desigualdades existentes na sociedade. Isso quer dizer que é a ação concreta, fundamentada teoricamente, que deve ocorrer com o propósito de alcançar mudanças profundas e transformações estruturais na sociedade.

Assim ressaltamos que, para o pensamento marxista, **teoria e prática não se encontram em situação de oposição, mas sim de complementariedade. Nessa perspectiva, *práxis* e teoria estão associadas, a fim de se distinguir de uma atividade meramente mecânica e alienada** (Sánchez Vázquez, 2011). Dessa forma, precisamos levar em consideração as multideterminações histórico-sociais que podem limitar a *práxis* ou permitir uma maior ou menor tomada de consciência e a possibilidade de transformação da realidade existente.

Sobre isso, afirma Marx e Engels (2007), na terceira tese sobre Feuerbach:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, Robert Owen). **A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*** (Marx & Engels, 2007, p. 537-538, grifo nosso).

Nesse sentido, chamamos a atenção para a definição de “prática revolucionária”, e para o fato de Marx e Engels (2007) terem mencionado Robert Owen, que era um filantropo popular na Europa, sendo ouvido e aprovado até mesmo por governantes e príncipes. Apesar das adversidades, tais como a propriedade privada, a religião e a forma atual do casamento, Owen persistiu em seus esforços de reforma social. Experiências comunistas na América resultaram em fracassos e ruína financeira, mas ele continuou seu trabalho em prol da classe operária durante trinta anos (Engels, 1984).

Conforme Engels (1984), em 1819, após cinco anos de dedicação, Owen conseguiu a aprovação da primeira lei limitando o trabalho de mulheres e crianças nas fábricas, entre diversas outras conquistas para melhorar as condições da vida da classe trabalhadora, mas essas soluções não se mostraram universais para todos os problemas sociais. Apesar de seu esforço

em promover reformas sociais, as ideias de Owen permaneciam dentro das estruturas do sistema capitalista, no qual a propriedade privada dos meios de produção se consolida. Assim, mesmo com boas intenções, Owen não promove uma ruptura com a divisão fundamental da sociedade entre a classe burguesa, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, aquela que precisava vender sua força de trabalho em troca de salários.

Assim, a *práxis* é unidade teoria e prática revolucionária que envolve a atividade humana e a alteração radical da sociedade, possuindo como consequência a supressão da propriedade privada.

Diante disso, deparamo- nos com um dilema parecido com o de Lacerda Júnior (2010) quando pensou a relação entre emancipação e Psicologia. Esse autor afirmou que em um primeiro momento acreditava na contribuição da Psicologia para a transformação social, em outras palavras, a realização de mudanças sociais por meio da ação profissional. Mas se deparou com a limitação da Psicologia em responder às demandas de exploração e opressão da realidade, pois a ação profissional psicológica é uma “*práxis*” social muito específica que não contribui de maneira contundente para os setores explorados da luta de classes. Complementamos que, ainda mais específico, é o estágio em Psicologia e a ação do profissional em Psicologia Escolar e Educacional.

Lacerda Júnior (2010, p. 19), citando George Albee⁶ (1986), afirma ainda que, “sem mudanças políticas significativas, a ação do psicólogo pode, no máximo, ter o mesmo efeito que o de uma pessoa tentando secar uma pia com a torneira aberta”. Comprendemos com isso, que o autor usa dessa metáfora para dizer que, sem a mudança radical da sociedade, continuaremos a produzir problemas coletivos e individuais que impactam a Psicologia. Assim, torna-se imprescindível que o profissional de Psicologia tome uma posição evidente na luta de classes, pois, historicamente, em alguns momentos e contextos, a Psicologia deixou de contribuir para processos de transformação social progressiva e se tornou parte do problema ao explicar questões sociais, históricas e políticas como aspectos individuais e naturais (Lacerda Júnior, 2010, p. 20)

A psicologia participa do processo ideológico de desenvolvimento do modo de produção capitalista. O conceito de ideologia foi debatido por Silva (2015), o qual chegou a algumas considerações quando pensou a Psicologia Histórico-Cultural, em especial os estudos de Vigotski, em relação as teses clássicas de Marx e Engels no texto “A ideologia Alemã”

⁶ Albee, G. W. (1986). Advocates and adversaries of prevention. Em M. Kessler & S. E. Goldston (Orgs.), *A decade of progress in primary prevention* (pp. 309-332). Hanover: University Press.

(Marx & Engels, 2007).

Com base nisso, partindo da compreensão de que não existe um consenso sobre o significado do conceito de ideologia no marxismo, encarando a tensão existente entre duas grandes correntes de pensamento: uma que aborda a ideologia em termos de verdade ou falsidade, enquanto a outra se preocupa mais com suas funções e valores desenvolvidos na consciência. Silva (2015, 120) considerou que Vigotski, ao longo de sua obra, abordou essas duas formas para o conceito de ideologia em seu sistema teórico.

Nos textos iniciais, entre os anos de 1924 e 1927, a ideologia é predominantemente tratada como um conceito crítico-negativo:

A ideologia é, portanto, o oposto da ciência e a sua existência é essencialmente negativa quanto ao conhecimento da dinâmica da realidade e de suas relações sociais e como possibilidade da superação do atual estado de ‘crise’ da psicologia, para qual Vigotski colocava a necessidade da dialética da psicologia e de seu objeto, o homem (Silva, p. 121, 2015).

Enquanto em obras posteriores, entre 1929 e 1931, o conceito de ideologia assume uma função mais sociológica, como um sistema conceitual socialmente determinado, a falsa consciência, Vigotski aborda a ideologia em relação ao desenvolvimento do pensamento do adolescente, destacando a importância da superação das ideologias espontâneas e dominantes por meio do conhecimento científico (Silva, 2015).

Marx (2010) partiu do pressuposto de que a sociedade se dividia em duas classes: os trabalhadores e os proprietários. Por meio da apropriação privada da natureza, o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho. Então, ao realizar o trabalho, suas criações se transformam em mercadorias. Nesse processo, o trabalho realizado pelo trabalhador é percebido como uma perda de sua própria essência, em que a objetivação se torna uma separação do objeto e uma submissão a ele, e a apropriação se manifesta como alienação e estranhamento ao trabalho e ao objeto.

Conforme Sandeski (2016), a alienação do trabalho é resultado da estrutura social existente, que separa o trabalhador do produto de seu trabalho, resultando em um distanciamento de si mesmo e do ambiente em que vive. Essa alienação se concretiza na objetivação do trabalho pela relação com o mundo externo sensível, como a natureza. O estranhamento se apresenta não apenas na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, mas também em sua relação com sua própria essência humana e com o ambiente em

que vive. Dessa maneira, a ideologia colabora para perpetuar a alienação e o estranhamento, mantendo a dominação da classe proprietária sobre os trabalhadores assalariados.

Certamente, é inegável o papel historicamente estabelecido da Psicologia, embora também surja, por meio do movimento contraditório, a crítica a esse papel. No entanto, ressaltamos que a Psicologia contribui para a formação/ampliação das consciências das pessoas, o que, por sua vez, pode as instrumentalizar a se unirem em busca da transformação social concreta. Nesse sentido, permanecem questões que registramos em um caderno, embora não possamos fornecer uma fonte precisa, as questões colocadas são: A revolução se limita ao momento em que o povo toma as ruas?; Quanto da revolução ocorre enquanto estamos sentados, e quanto se realiza quando estamos de pé?. Disso resulta outra indagação: Por quanto tempo permaneceremos sentados?

Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 43) quando escrevem sobre a concepção de história, no item sobre a origem do Estado e a relação do Estado com a sociedade civil, afirmam que a força motriz da história é a revolução. Assim, é preciso evidenciar, como fizeram os autores, que as circunstâncias são desenvolvidas pelo conjunto dos homens, ao passo que as circunstâncias determinam os homens. Por esse viés, o fundamento de toda história está no processo real de produção material da vida e a partir desse processo é que se pode explicar o conjunto das diferentes criações teóricas e formas de consciência. Ou seja:

[...] explicar as formações ideais a partir da *práxis* material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na ‘autoconsciência’ ou sua transformação em ‘fantasma’. ‘espectro’, ‘visões’ etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas; **não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria** (Marx & Engels, 2007, p. 43, grifo nosso).

Nesse sentido, buscamos a explicação das nossas indagações não apenas a partir das ideias, mas como a materialidade da vida determinar e está expressas nas ideias. Como veremos no decorrer deste relatório da pesquisa, ao longo das seções deste texto, a formação histórica do ser humano por meio do trabalho apresenta características distintas. Em primeiro lugar, o processo de trabalho é compreendido como um processo de superação da animalidade. Por meio do trabalho, o homem se eleva acima de seus instintos animais, se humaniza, estabelece novas conexões e dá forma à realidade. Nessa perspectiva, ele se revela inventivo, autônomo e

livre na relação com a natureza, configurando-se como um agente transformador que supre necessidades individuais e coletivas e cria novas (Weide, 2022).

Em segundo lugar, conforme Weide (2022), sob a ótica marxista, a concentração do trabalho está nas fábricas e no modo de produção fabril imposto pelo capitalismo. O autor se refere à fábrica, pois é o local em que existe a maior concentração de trabalhadores, visto que Marx, ao desenvolver sua teoria, não se limitou a uma única causa empírica, mas buscou explicar os fenômenos sociais por meio de conceitos universais, abstraindo diferenças não essenciais para oferecer explicações em sua máxima genericidade. Nesse contexto, o trabalho assume uma natureza mecanizada, fragmentada e repetitiva, resultando na supressão do potencial criativo, subjetividade e liberdade do indivíduo. Subjugado pelas condições do sistema fabril, o ser humano é impedido de expressar sua subjetividade e liberdade criativa, vivendo em um estado de estranhamento consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor.

Conforme Oliveira (2012), a ascensão da burguesia sobre a aristocracia e o surgimento das Revoluções Francesa e Industrial transformaram profundamente as relações sociais. A Revolução Francesa estabeleceu o Estado moderno, favorecendo os interesses burgueses, incluindo a criação da escola pública com a finalidade de inculcar os valores da classe dominante nas gerações futuras. A Revolução Industrial introduziu uma nova dinâmica de dominação e exploração, em que alguns detinham o capital enquanto outros vendiam sua força de trabalho. Essa “liberdade” do trabalhador significa apenas a liberdade de vender sua mão de obra, não garantindo sua subsistência fora do trabalho assalariado. O trabalho, antes visto como uma necessidade satisfeita, tornou-se um meio para satisfazer outras necessidades, resultando em uma profunda alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho e à sua própria humanidade.

Essa alienação, de acordo com Oliveira (2012), foi intensificada com o advento da automação, que reduziu ainda mais a disponibilidade de empregos e aumentou a competição por eles. O neoliberalismo, como uma nova forma de liberalismo, promove a competição como motor do progresso e desenvolvimento, ignorando as consequências de exclusão que ela acarreta. Para justificar essa exclusão e desigualdade, uma estratégia de culpabilização é adotada, em que o sucesso individual é atribuído apenas ao mérito pessoal; assim, também o fracasso é responsabilidade exclusiva do indivíduo, desviando o foco das questões estruturais e sociais subjacentes.

Dentro dessa discussão a respeito da automação, Souza (2023) questionou “Os robôs e a inteligência vão derrotar Marx?”, uma vez que os processos de produção decorrentes de

processos de trabalho vão se ampliando. De acordo com Souza (2013), Marx descobriu que, entre várias mercadorias, apenas uma, a força de trabalho, gera mais valor do que consome e distingue entre capital constante, que não gera valor novo, e capital variável, representado pela força de trabalho. Enquanto os componentes como máquinas transferem seu valor para os produtos, a força de trabalho produz valor adicional além de reproduzir seu próprio valor. Isso é conhecido como mais-valia⁷. Com o avanço da ciência e tecnologia, a composição do capital muda, com menos trabalho necessário para gerar mais-valia. No entanto, a introdução de tecnologia não elimina a necessidade de trabalho humano. Apesar de máquinas inteligentes, ainda é necessário manutenção e ajustes, garantidos por trabalhadores. Dessa forma, a ideia de que a tecnologia substitui totalmente a força de trabalho não é verdadeira; a questão é a acumulação privada.

Por fim, retomamos que Weide (2022) afirma que ainda há uma terceira via, representada pela possibilidade de superação desse estado de estranhamento e alienação, por meio da intervenção e consciência crítica em relação às condições de produção. Para o marxismo, essa superação ocorre por meio da transformação do modo de produção capitalista e da abolição da propriedade privada, dando lugar a uma nova organização social comunista baseada na propriedade coletiva. A supressão da propriedade privada pelo comunismo representa um retorno do homem a si mesmo, permitindo-lhe resgatar sua verdadeira essência e liberdade, eliminando as divisões de classe e promovendo a verdadeira emancipação dos trabalhadores.

Nesta abordagem, visamos principalmente a identificar a *práxis* que ocorre sob a perspectiva capitalista, e por isso, nesta tese, optamos por usar o termo “relação teoria e prática” para abordar os estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional. Isso ocorre devido à limitação do objeto de estudo em relação ao todo capitalista e para demarcar que ainda

⁷ Também traduzido como Mais-valor, 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). 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 o 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).

não se trata de uma *práxis* revolucionária. Contudo, sob nosso ponto de vista, é importante caminharmos em direção a uma *práxis* revolucionária como descrito por Weide (2022) nesta terceira característica que o trabalho pode desenvolver: a de superação do estranhamento e alienação.

Com base no marxismo, podemos compreender que a transformação revolucionária deve abranger não apenas a prática profissional da Psicologia ou os estágios em Psicologia Escolar e Educacional, mas também a produção da vida material em um sentido mais amplo. No entanto, da mesma forma como Lacerda (2010), não perdemos de vista que a atuação de cientistas e profissionais que trabalham com Psicologia nos ajuda a entender os processos ideológicos, o sofrimento humano sob o capitalismo e outros fenômenos sociais, mesmo que muitas vezes essas contribuições sejam provenientes de outros campos do saber. Se julgássemos que a Psicologia de nada contribuiria para uma perspectiva progressista, certamente tanto esta quanto a pesquisa de Lacerda (2010) e outras tantas se tornariam inúteis.

Com base nessa discussão, ressaltamos que o termo *práxis*, mesmo estando marcado pela unidade entre teoria e prática, ainda assim o próprio Marx utiliza muitas vezes o termo prática como sinônimo. Dessa forma questionamos: podemos equiparar uma *práxis* relacionada aos estágios em Psicologia na área escolar e educacional ao caráter da *práxis* revolucionária de que falam os autores fundamentados no marxismo?

Julgamos que não. Mesmo que essas premissas estejam incorporadas na nossa discussão, compreendemos a *práxis* com algo muito mais amplo e mais efetivo no sentido de promover a transformação social em sua totalidade e não apenas em um contexto bem específico como é o caso desta tese. Sem a intenção de fazer esse conceito caber dentro do nosso objeto de estudo, mas conscientes de que nosso objeto de estudo e prática cabem dentro da *práxis* revolucionária de forma colaborativa.

Também, por levar em conta justamente as mediações históricas e sociais que permeiam o estágio, a formação profissional e a Psicologia como um todo, optamos por utilizar a terminologia “relação teoria e prática”. Por compreender que a Psicologia é uma ciência que possui a sua gênese no pensamento burguês, mesmo permeada por críticas e superações como é o caso da Psicologia Histórico-Cultural, ainda assim, esbarramos nos limites impostos pela sociedade capitalista, a qual nos limita enquanto não for transformada,. Entendemos que é dentro dos limites da sociedade capitalista que estamos realizando os estágios, a formação em Psicologia e a efetivação do trabalho, seja como pesquisadores, professores de Psicologia seja como profissionais psicólogos nos diversos contextos.

Saviani (2012) categorizou as teorias educacionais em três conjuntos: não-críticas,

crítico-reprodutivistas e críticas. A Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista pertencem ao primeiro grupo, buscando adaptar os indivíduos à sociedade. As teorias crítico-reprodutivistas, como a visão da escola como aparelho ideológico do Estado, destacam a reprodução das relações de produção. Em contraste, as teorias críticas, como a proposta de Saviani para a Pedagogia Histórico Crítica, compreende a educação como um instrumento relevante para a transformação social. Essa abordagem enfatiza a importância dos conteúdos no processo educativo e propõe um método de ensino centrado na prática social. Saviani (2012) destaca a necessidade de uma visão crítica da educação que considere tanto a estrutura social quanto o papel ativo dos agentes educacionais na busca por uma sociedade mais justa.

Assim, apesar do conceito por nós adotado “relação teoria e prática” e não “*práxis*”, não pretendemos nos encaixar na visão crítico-reprodutivista, como evidenciada por Saviani (2012), 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. Defendemos uma posição crítica e a superação da sociedade capitalista.

A nossa compreensão da relação entre teoria e prática segue o mesmo caminho da terminologia *práxis* como uma ação humana fundamentada teoricamente, mas, quando usamos “relação teoria e prática”, não nos referimos necessariamente a uma ação revolucionária, por isso, optamos por essa diferenciação terminológica.

Como destacou Barbosa (2010), é importante reconhecer que nenhuma ciência social é neutra e que, muitas vezes, expressões são apropriadas pelas tendências neoliberais do conhecimento acadêmico, anulando seu potencial crítico. No caso da terminologia *práxis*, muitas vezes se esvazia a unidade de teoria e prática marxista e a compreensão da revolução social como um processo, exaurindo-se a possibilidade de transformação radical da sociedade.

Ressaltamos, assim como Barbosa (2010), que só é possível desvendar e visualizar as influências que estão alinhadas com os interesses do capital quando compreendemos a natureza desse sistema em todas as suas complexas articulações, que nem sempre são perceptíveis ou explícitas. Um caminho para isso seria a “teoria da *práxis*”; todavia, essa *práxis* não trata apenas da compreensão da realidade, mas nos estimula à ação política. Conhecer e denunciar são passos essenciais para qualquer transformação desejada, mas é fundamental nos mobilizarmos para a ação e nos engajarmos nessa *práxis*, o que não ocorre historicamente na ciência psicológica.

A “teoria da *práxis*” é compreendida por Barbosa (2010), com fundamento no pensamento marxista, como ferramenta para o desvendamento de um mundo atual que a autora chamou de “no mínimo problemático”. Com base nesse fundamento, pretende-se “conhecer para transformar e [se] transforma conhecendo” (Barbosa, 2010, p. 16).

Por esse viés, a concepção de *práxis* marxista afirma uma relação e interdependência entre o observador e o observado, o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, a realidade é apreendida somente por meio de um sujeito ativo no processo de conhecer, tanto de forma objetiva quanto subjetiva, por meio do engajamento, conceituação, interação e relação. A verdade, portanto, não é comprovada como uma abstração, mas sim por meio da relação com o próprio fenômeno; isso demanda que o conhecedor compreenda sua própria natureza e as circunstâncias históricas específicas que o rodeiam, permitindo que ele se objetive no processo de conhecer (Barbosa, 2010).

Conforme Paixão (2015), é preciso distinguir *práxis* transformadoras limitadas de *práxis* transformadoras radicais. O autor trata da análise crítica realizada por Marx em suas primeiras obras, o que nos permite perceber um aumento na importância do ser social em relação à estrutura política. O Estado, que anteriormente era frequentemente considerado como o ápice da convivência social, seja como resultado de um acordo seja como a manifestação racional do espírito absoluto, passa a ser visto como um conceito ilusório que ignora a realidade do ser humano ou satisfaz o ser humano de maneira puramente imaginária.

Para Paixão (2015), o ponto que Marx deseja destacar aqui é que as formas políticas, em todas as suas manifestações históricas do Estado, representam formas de alienação, um novo conceito ilusório no qual o ser humano deposita sua total confiança, enxerga-se, identifica-se e iguala sua própria natureza à essência da comunidade política. A crítica de Marx busca desvendar o véu desse mistério secular, contrastando a essência humana com a essência política e rompendo com a ideia de que o ser humano seja, por excelência, um ser político.

Como afirma Paixão (2015), com base em Marx (2010), a emancipação política ou as revoluções parciais resultam na substituição de uma classe dominante por outra, enquanto a revolução radical, ou emancipação humana, não visa apenas a substituição da classe dominante, mas sim à erradicação das raízes dos problemas, buscando a supressão das classes sociais e a transformação profunda da sociedade.

Como exemplo de *práxis* transformadoras limitadas, Paixão (2015) indica as revoluções burguesas que desencadearam transformações políticas fundamentais, dando origem ao Estado moderno, que se tornou a estrutura política mais sólida e bem acabada. Essas revoluções também elevaram uma nova classe ao poder e estabeleceram uma estrutura econômico-política

que permitiu a continuidade do domínio dessa classe. Esse potencial de dominação duradoura por parte de uma classe é uma característica da revolução política, ao contrário das revoluções sociais.

Dessa forma, a essência da emancipação política, como evidenciou Paixão (2015), a revolução parcial tem a sociabilidade fundamentada na dominação do homem pelo homem. Ao contrário, a emancipação humana pautada em uma revolução radical romperia com toda as alienações que sustentam a dominação de uma classe pela outra. Nesse sentido, as revoluções políticas mantêm essa dominação e, assim, permanece um caráter limitador das potencialidades humanas, permitindo a escravidão do homem na figura do escravo da antiguidade, do servo medieval ou na figura do proletariado moderno.

Uma emancipação humana radical, que traz em sua essencialidade a elevação do humano possibilitado pela supressão das suas forças ilusórias usurpadas e alienadas nas formas políticas, só pode ser perpetrado por uma classe também radical, que não mais vislumbre uma revolução a partir apenas de suas necessidades particulares, que não vise elevar-se ao domínio político e a partir daí se consolidar enquanto uma nova classe dominante. A emancipação humana universal só poderá se efetivar a partir de um sujeito revolucionário que não mais persiga um ‘título histórico’ (político), mas o ‘título humano’ (Paixão, 2015, p. 76).

Nesse sentido, Paixão (2015), citando Marx (2010), reconhece que o Estado moderno é resultado da política da burguesia, por mais que pareça representar a comunidade de todos; é o resumo do antagonismo na sociedade civil. Dessa maneira, esse Estado só pode atender às reivindicações sociais desde que essas não ameacem sua própria existência, não pode ir à raiz das desigualdades sociais porque sua própria estrutura depende dessas desigualdades. Para alcançar a emancipação humana completa, seria necessário ir além da política e lidar com as raízes das desigualdades econômicas, incluindo a propriedade privada dos meios de produção, ir além da promoção da democracia.

Dentro desse campo de uma limitação fundado na essência da dimensão política, vale ressaltar que a democracia também aparece enquanto modelo impotente frente às reais necessidades da humanidade. Desse modo, mesmo um Estado democrático, politicamente mais avançado, não se constitui enquanto livre das amarras de poderes estranhos, mas ao contrário, por se mover, devido a sua essência (inerente a

politicidade) dentro do campo político, a forma democrática do Estado moderno não pode ir além dos limites ou da parcialidade da emancipação política, ou para sermos mais exatos, não adianta lutarmos por mais democracia, pois qualquer que seja sua manifestação histórica, representativa, participativa, direta ou indireta, ela estará presa a um desenvolvimento da humanidade circunscrita ao campo da sociedade de classes, participe da exploração da classe dominante (Paixão, 2015, p.78).

Apesar de representar um avanço na participação dos cidadãos e na representação política, a democracia não tem o poder de solucionar todas as complexas questões sociais e econômicas, uma vez que está enraizada nas estruturas políticas e econômicas já existentes. Portanto, a conquista de uma genuína emancipação humana requer uma transformação mais profunda da sociedade, que transcenda as limitações do sistema democrático.

Nesse sentido, Redecker (2021) afirma que as sociedades estão em constante movimento, o que é fundamental para enfrentar desafios, superar crises e lidar com conflitos. A mudança é necessária para a sobrevivência. Entre essas mudanças, o termo “revolução” é reservado para transformações de natureza radical e profunda. Enquanto que “reformas” podem abordar aspectos específicos de uma sociedade, as revoluções afetam todo o sistema. A noção de “revolução” também carrega a expectativa de que essa mudança não ocorra apenas para as pessoas, mas seja conduzida por elas e leve a melhorias. Embora golpes e eleições possam resultar em mudanças no governo, o objetivo das revoluções geralmente vai além: é criar novas formas de governo, com instituições que promovam a autodeterminação.

Assembleias constitucionais, parlamentos e conselhos são exemplos de instituições frequentemente associadas a revoluções. Todavia, as revoluções não se limitam apenas à esfera política, pois também podem ter impacto direto nas estruturas sociais. Enquanto as revoluções políticas visam a derrubar governos opressores, as revoluções sociais questionam as relações hierárquicas entre grupos, relacionadas à distribuição de recursos materiais e à formação de identidades. As revoluções sociais não apenas desafiam o sistema de governo, mas também questionam quem somos, quem detém recursos, como interagimos uns com os outros e como reproduzimos nossas condições de vida (Redecker, 2021).

Elaboramos essas reflexões para reforçar que, caso empregássemos o termo *práxis* ao nos referirmos ao nosso área de estudo, o estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, julgamos que estaríamos restringindo demasiadamente essa terminologia, mas também para demarcar a relação unitária entre teoria e prática, aquela que ocorre sob os preceitos da sociedade capitalista.

Silva Triviños (2006) levanta a seguinte indagação: seria possível discernir entre uma “*práxis* falsa” e uma “*práxis* verdadeira e científica”? Em sua perspectiva, a resposta a essa questão deve ser fundamentada em uma análise minuciosa do contexto social da *práxis* que está em vigor. Considerando a relação entre teoria e prática, bem como o estado do conhecimento em um determinado período. Afinal, o conhecimento compreende práticas essenciais para atender às necessidades humanas.

Nesse sentido, de acordo com Silva Triviños (2006), ao adotarmos uma abordagem dialética materialista, relevamos que apesar de não tomarmos o conceito de *práxis* para nos referirmos ao nosso objeto de estudo, ao abordarmos a questão da prática, inevitavelmente também surge a questão da teoria. A teoria, que se manifesta na mente como uma representação dos fenômenos materiais elaborados e organizados como manifestações do pensamento, juntamente com as práticas sociais, seja por meio da linguagem oral ou escrita seja por meio das próprias ações práticas, tornam-se manifestações materiais que representam o fenômeno original. A teoria é um produto histórico e representa o mais alto nível de conceituação que os seres humanos podem alcançar na tentativa de explicar e compreender a vida natural e social. Esse conjunto de conceitos, cuidadosamente organizados, reflete a realidade e serve como ferramenta para descrever, interpretar, explicar e compreender um mundo em constante transformação.

No entanto, cotidianamente, o ser humano não precisa conhecer a essência dos fenômenos por meio desses conceitos para operar no mundo, ele pode se apoiar nas suas percepções adquiridas pela experiência, como no exemplo citado por Silva Triviños (2006), em que, para matar a sede, o homem não precisa conhecer a essência da água, H₂O.

De acordo com esse autor, o modo como a consciência reflete um fenômeno material pode variar e determinar se esse fenômeno é reconhecido como algo existente fora da própria consciência, dependendo das circunstâncias subjetivas e objetivas da pessoa. Conforme evidenciado por Silva Triviños (2006), tanto a prática quanto a teoria podem ter suas limitações. A prática pode ser limitada pela falta de conhecimento em relação ao fenômeno material com o qual se confronta. Já a teoria pode ter seus limites, pois o reflexo na consciência está ligado ao tipo de prática que é aplicado em relação a um determinado fenômeno material. Dessa forma, quanto mais complexa for a prática em relação a um fenômeno material específico, mais complexo será o reflexo na consciência.

A unidade entre teoria e prática, a *práxis* ou prática social é compreendida por Silva Triviños (2006) como o mundo material elaborado e organizado pelo ser humano no uso de sua racionalidade, no decorrer do desenvolvimento de sua existência. Os seres humanos,

incluindo as classes sociais, grupos ou indivíduos, ao realizarem uma atividade prática, objetiva, na existência real e fora de suas consciências, com o propósito de transformar a natureza, promovem também a transformação da sociedade, transformações que podem ser fundamentais ou não. Assim, prática social está em constante movimento, organiza-se e reorganiza-se infindavelmente. E não pode ser compreendida como uma atividade individual, como os estágios curriculares por exemplo, mas precisa se referir à totalidade do processo social.

A prática, sim, é uma experiência individual, subjetiva, pode ser de natureza sensorial, empírica, até mesmo positivista, visto que essa corrente teórica fez da prática individual sua dimensão mais significativa. Da mesma maneira que a teoria, a prática também é histórica, “é a atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, todas suas forças e também recursos espirituais” (Silva Triviños, 2006, p. 123). Relevamos, ainda, que a prática e a teoria originadas em sociedades de classes são orientadas pelos interesses da classe dominante.

Silva Triviños (2006) afirma que é preciso ressaltar o entendimento da unidade entre teoria e prática, reconhecendo certa autonomia entre elas, pois, conforme esse autor, na Tese VIII sobre Feuerbach, Marx e Engels (2007) afirmam que há uma prática e uma compreensão dessa prática. Nesse sentido, devemos relevar que, no processo de conhecer a teoria que origina uma prática, está imbricado o fato de que a teoria nasceu da prática, das inúmeras tentativas práticas realizadas pelo homem. No entanto, se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática realizada. Assim, a prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos.

Para Silva Triviños (2006), o conceito de prática como uma categoria filosófica é relativamente recente. Antes do surgimento do pensamento marxista, essa noção não estava presente na filosofia, com exceção de algumas abordagens de Kant, Fichte, Hegel e Feuerbach, cada um atribuindo-lhe significados distintos, como veremos brevemente. De maneira geral, antes do século XVIII, a filosofia não demonstrava um interesse significativo em discutir a ideia de prática em relação ao desenvolvimento da sociedade e às transformações que a realidade, tanto natural quanto social, sofria devido à ação humana. Principalmente, foram os idealistas alemães que levantaram o problema da prática em relação ao desenvolvimento da sociedade, mas, afirma Silva Triviños (2006), nenhum esteve perto do pensamento de Marx. O materialismo pré-marxista e de maneira geral toda a filosofia não consideraram, no processo de elaboração sobre teoria do conhecimento, a condição social e histórica do homem, individualizando o saber adquirido por meio da experiência individual.

Sobre esse processo de elaboração do pensamento em relação à categoria de prática, Silva Triviños (2006) afirma que Ludwig Feuerbach (1804-1872) entendia a prática como um funcionamento biológico do organismo humano e sua relação natural com o meio ambiente. Por esse viés, a prática é uma manifestação das necessidades humanas e de sua relação com o mundo físico. Esse ponto de vista, conforme Silva Triviños (2006), reflete as visões que os materialistas anteriores a Marx tinham sobre a prática. Nessa perspectiva, a prática é vista como uma manifestação egoísta do homem e não como um elemento que contribui para o desenvolvimento da natureza, da sociedade e do próprio ser humano.

Para Karl Marx (1818-1883) a prática é compreendida como uma atividade objetiva e material, fundamental para a transformação da sociedade e da natureza. A atividade prática não apenas modifica o mundo, mas também edifica o próprio ser humano, como já afirmamos anteriormente.

Por outro lado, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) via a prática em termos de conhecimento e ação do espírito absoluto, que se manifestava nas coisas. Em Hegel, a ideia do absoluto era algo exterior ao homem, uma força que impulsionava o progresso do conhecimento humano. Já Immanuel Kant (1724-1804) entendia a prática como uma ação da consciência moral, baseada em princípios éticos. Para Kant, a prática estava ligada à moralidade e ao dever. Já Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) via a prática como uma ação do espírito em geral, uma manifestação das ideias presentes na consciência dos seres humanos, que enfatizava a importância da consciência individual. Em concordância com essa perspectiva individualista, Henri Bergson (1859-1941) o “filósofo da vida”, compreendeu a prática como uma atividade da consciência individual dos seres humanos. Seu conceito de prática influenciou a área educacional, especialmente a escola nova, que tinha uma abordagem liberal e individualista. Essa visão, sustentada por pensadores como William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), enfatizava a experiência da consciência na esfera individual, o pragmatismo (Silva Triviños, 2006).

Essa classe de prática, pragmatista, é, geralmente, a que se desenvolve em nossas escolas e nos trabalhos que se realizam na chamada educação popular. Esses ‘relatos de experiências’, sem apoios teóricos conscientes, estão impregnados da filosofia pragmatista individualista, baseada na competitividade e no interesse subjetivo (Silva Triviños, 2006, p. 128).

Nesse contexto, a educação muitas vezes se baseia na ideia de que os estudantes devem

adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam ter sucesso em um mundo competitivo. Essa abordagem coloca ênfase na obtenção de resultados práticos imediatos e na satisfação de interesses individuais. Ressaltamos, assim, que a prática não existe pela prática e nem apenas pela relação individual com determinado objeto, é uma relação teórico-prática histórica.

Silva Triviños (2006) questiona a influência da prática sobre o conhecimento, afirmando que o conhecimento nasce da prática e serve a ela; evidencia, ainda, que a prática é um processo social que se manifesta como transformação da realidade objetiva. É o ponto inicial e a base do conhecimento. Como exemplo, o autor discorre sobre a prática específica de navegação à vela, que nos primórdios inicia precária, vai satisfazendo as necessidades do homem, e este, por sua vez, vai aprimorando seus conhecimentos sobre a navegação à vela, o que permitiu a realização de novas práticas e concretização da satisfação das necessidades humanas. Assim, quando a prática adquire níveis de verificação na realidade, o conhecimento que surge dessa prática pode ser denominado como ciência e arte. Nesse processo, estão imbricadas as condições dos sujeitos, do meio, do momento histórico. No entanto, nem todo conhecimento surge das necessidades práticas imediatas.

O ser humano realiza práticas que constituem conhecimento, que precisa ser apropriado pelas pessoas porque são, afirma Triviños (2006), práticas cristalizadas. Conforme o autor, quando se ignoram os conhecimentos alcançados por uma época determinada, como por exemplo, em medicina, o uso dos raios laser para realizar operações delicadas, caminha-se atrasado nessas perspectivas práticas médicas. E, assim, o conhecimento é fundamental porque nele estão embutidas práticas essenciais para satisfazer necessidades humanas.

Por isso as lutas, em algum sentido, das classes populares por escolas ocorrem porque se considera que elas produzem condições igualitárias no domínio do conhecimento. Às vezes, porém, as escolas esquecem que esses conhecimentos nasceram de práticas. Por isso, defende o autor, torna-se importante unir a educação, que é fundamentalmente conhecimento, com o trabalho e, se possível, com o trabalho produtivo. Com isso, Silva Triviños (2006) não quer dizer que teoria e prática sejam idênticas, mas que estão reciprocamente relacionadas. No entanto, a prática é material ao passo que conhecimento é espiritual.

É interessante ressaltar que Silva Triviños (2006), com base no pensamento de Wittich (1980), afirma que existem diferenças significativas entre a concepção de prática social no materialismo dialético e as práticas ou estágios realizados por estudantes em áreas como medicina, pedagogia e enfermagem, entre outras. A prática, conforme conceituada, sempre se refere à totalidade do processo social de atividade material e não se limita às ações individuais.

Assim, é necessário destacar que a prática, sob a ótica do materialismo dialético, está relacionada a um contexto mais amplo, que envolve toda a sociedade e suas dinâmicas. Ela não se restringe a ações ou atividades individuais isoladas como preconiza o pragmatismo, uma vertente do positivismo, que coloca a prática individual no centro de suas preocupações, destacando a utilidade prática das ações e decisões individuais.

No entanto, como afirmou Moraes (2009, p. 601), “a *práxis* transformadora é possível, entretanto, ‘como síntese de inúmeros atos individuais’”. Compreendemos que o ser humano tem potencial para um desenvolvimento ilimitado, mas a sociedade capitalista não permite que todos alcancem seu pleno desenvolvimento. E reconhecemos que a sociedade é composta por indivíduos, e a transformação é possível por meio da síntese de inúmeros atos individuais que se desenvolvem para atos coletivos. Com vistas à humanização, ao analisar o papel do professor e do psicólogo, tanto em sala de aula quanto em outras funções, percebemos que eles devem ter a finalidade de formar/ampliar consciências, contribuindo para a humanização das pessoas. Além disso, devem buscar superar a atual forma de sociabilidade em direção a uma sociedade na qual o pleno desenvolvimento seja acessível a todos, garantindo a universalidade das riquezas humanas, como preconiza a visão crítica tanto da pedagogia quanto da psicologia.

É pertinente ressaltar como afirmou Moraes (2009, p. 603), que o acesso ao processo de desenvolvimento intelectual, pode ser relacionado a uma apropriação teórica “que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática” ou “uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma”, sobretudo, pois, como seres sociais, **é no processo histórico-crítico do conhecimento científico que podemos apreender e colocar em prática a capacidade emancipatória da teoria.**

1.2 PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO PELO TRABALHO: GÊNESE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Primeiramente, destacamos nossa compreensão do homem, a quem nos referimos nesta tese, especificamente neste tópico, como um ser genérico. Sobre essa questão, Marx (2010, p. 84) faz a seguinte afirmação:

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando

se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre.

Nesse sentido, a liberdade humana está intrinsecamente ligada à sua capacidade de compreender e se relacionar com sua própria natureza genérica, bem como com o mundo que o cerca. Assim, dentre as determinações da relação teoria e prática, destacamos o próprio processo de humanização dos homens que se dá na relação singular-particular-universal. Entendemos que, ao contrário do idealismo metafísico, o concreto e o abstrato são simultâneos para o materialismo dialético marxista. Além disso, na base de todas as relações sociais estão as relações sociais de produção; assim, chegamos à centralidade da categoria trabalho, que é a categoria fundante do processo de humanização.

Conforme Marx (2013), um modo de produção corresponde a uma forma de relações sociais de produção e de circulação. Isso se refere à maneira como a sociedade organiza e coordena a produção de bens e serviços, englobando as relações sociais, econômicas e políticas que organizam essa produção. Louis Althusser, nas “Advertências aos leitores do livro I d’O Capital” (Marx, 2013), destaca que, para analisar a sociedade capitalista, especialmente exemplos concretos como a Inglaterra, França, Rússia, entre outros, é preciso compreender que elas são dominadas pelo modo de produção capitalista, uma realidade abstrata e “invisível” aos olhos comuns.

Marx rompe (2013) com o paradigma dos economistas de sua época ao introduzir a categoria de modo de produção. Enquanto a economia política tradicional buscava entender a geração de riqueza social começando pelo ato de trabalho individual, Marx (2013) argumenta que o homem é um ser historicamente situado e social e que cada forma de produção situa o trabalho em um contexto específico.

Como afirmou Weide (2022), Marx e Engels foram os responsáveis por evidenciar a dimensão do mundo do trabalho na formação humana. Todavia, devemos ressaltar sobre essa centralidade, em que as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista dão uma outra dimensão ao trabalho, negando o trabalho no sentido concreto, no sentido criativo e assumindo a forma de trabalho que se configura no consumo de energia física e intelectual do trabalhador. Nesse sentido, torna-se significativo o resgate do processo histórico para que não simplifiquemos a centralidade do trabalho, como alerta Campregher (1996):

A forma e a função econômica do trabalho assalariado vêm sofrendo um tal conjunto de transformações neste último terço do século XX, que se torna impositivo retomar a

crítica da identificação pura e simples da sociedade burguesa como ‘sociedade do trabalho’. Esta retomada, entretanto, é dificultada pelo fato de que muitos defensores dos trabalhadores – no afã de resistir aos efeitos práticos, agora acumulado, da negação do trabalho pelo capital – acharam por bem fixar a sua *práxis* na proclamação pura e simples da (eterna?) ‘centralidade do trabalho’ (Campregher, 1996, p. 166).

Conforme destacado por Campregher (1996), ao lado da postura dos trabalhadores, a narrativa oficial do sistema capitalista complica ainda mais o panorama. Isso se deve ao fato de que o próprio sistema capitalista enfatizou, até o momento, a importância do trabalho, independentemente de ser infantil, especializado, degradante, intelectualizado, entre outras formas. O capital se permite até mesmo desprezar o criador. Por outro lado, aqueles que sempre condenaram as bárbaras condições e os propósitos do trabalho a serviço do capital, em alguns momentos, glorificam as formas de exploração, como ocorreu com o fordismo, como se fossem males menores em comparação ao que ainda está por vir.

Dessa maneira, o pensamento marxista identifica as duas faces do trabalho. Como afirma Marx (2013), por um lado, todo trabalho é um dispêndio de força humana no sentido fisiológico e, em virtude dessa propriedade de trabalho humano abstrato, ele gera o valor da mercadoria. Por outro lado, todo trabalho é um gasto específico e intencional da força de trabalho humana, que produz valor de uso, como trabalho concreto e útil. As mercadorias são sempre consideradas como a personificação do trabalho humano abstrato, mas também como produto de trabalho útil e concreto.

Conforme Marx (2013), o trabalho abstrato/alienado dura um tempo determinado e por isso adiciona uma grandeza determinada de valor. Dessa maneira, é por sua qualidade abstrata, geral, como dispêndio de força humana de trabalho, que adiciona um valor novo aos valores de determinado produto. Em outras palavras, o lucro de uma mercadoria se encontra na quantidade de trabalho não pago ao trabalhador. Assim, existe uma distinção e estreita inter-relação entre trabalho concreto, que cria valores de uso voltados para atender necessidades sociais, essencial para a produção e reprodução humana; e trabalho abstrato/alienado, cujo objetivo principal é a valorização do valor, a mais-valia, o que acarreta reprodução e autodesenvolvimento do capital, sob o qual discorreremos um pouco mais no item “Empobrecimento da relação teoria e prática: o interesse capitalista em busca de supressão do caráter revolucionário”.

Como evidenciado por Marx (2012, p. 19): “O trabalho não é a fonte de toda riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste na riqueza material!),

tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana”. Sendo assim, é o trabalho que permite a apropriação da riqueza humana que tem na natureza sua fonte de valores de uso, e é no processo de apropriação e objetivação da natureza, por meio do trabalho, que a humanidade pôde progredir e se desenvolver.

No entanto, é preciso ressaltar, como afirmou Campregher (1996), que Marx criticou o trabalho sob o capitalismo. Dessa forma, o trabalho assume e não assume ao mesmo tempo uma centralidade, pois, a centralidade no capitalismo é a do trabalho alienado em conjunto com a propriedade privada, diferentemente do trabalho concreto ao qual Marx se refere na citada passagem anterior. Portanto, também para compreender o trabalho do psicólogo escolar e educacional atualmente é que necessitamos conhecer o processo histórico de desenvolvimento do trabalho e como a relação teoria e prática se desenvolve adotando o trabalho como central para nossa discussão.

Além disso, como ilustra Batista (2014), ao longo da história, desde as mais antigas civilizações, desde reis, príncipes, senhores feudais, clérigos, comerciantes, empresários, vassallos, servos, escravos, trabalhadores assalariados e artesãos, todos necessitaram vestir-se, alimentar-se e usufruir de objetos estéticos e outras mercadorias. E tudo isso só foi possível por meio da realização do trabalho.

Esse processo, o qual exemplifica Batista (2014), ocorreu essencialmente pelo que distingue os seres humanos de outros animais, que é sua capacidade consciente e intencional de interagir com a natureza. Essa relação entre o ser humano e a natureza foi fundamental para que nossa espécie se destacasse de todas as outras, conforme observado por Marx (2010).

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à

qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica operativa. Por meio dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). **O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativamente, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele** (Marx, 2010, p. 85, grifo nosso).

Os seres humanos são seres genéricos, possuem consciência de si mesmos, de sua atividade vital, tanto em sua dimensão interna como externa. Além disso, o homem se distingue da natureza ao considerá-la objeto de sua consciência, o que o capacita a agir de forma ativa na realidade. Ele não se limita a se adaptar às condições naturais, mas transforma conscientemente o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a consciência não é abstrata nem relacionada a uma transcendência espiritual, mas sim à vida concreta. Desta forma, enfatizamos a importância da socialização e da linguagem na construção da realidade.

Em todas as ações humanas, encontramos a relação entre o aspecto material e o intelectual. Mesmo quando estamos envolvidos em atividades que são predominantemente intelectuais, existe uma conexão com a natureza, seja por meio do conhecimento em si ou da utilização de ferramentas materiais. Essa relação material com a natureza foi essencial para preservar o acúmulo de conhecimento ao longo da história. Conforme destacado por Marx e Engels (2007), a produção de ideias, representações e consciência está relacionada à atividade material e ao intercâmbio material entre as pessoas, desde os primórdios do desenvolvimento da linguagem humana. Sendo assim, afirmam os autores, **a capacidade de representar, pensar e interagir é vista como uma expressão do comportamento material dos indivíduos**. A própria linguagem se desenvolveu por meio do trabalho, sendo um processo coletivo e histórico que se estabeleceu na relação com a natureza.

Isso tudo como resultado de um processo histórico da diferenciação do ser humano em relação ao restante da natureza. Conforme mencionado por Engels (1976) e Luria (1979), a história da humanidade e sua distinção do restante da natureza estão relacionadas ao trabalho e às condições sociais de vida historicamente formadas. Luria (1979, p. 75) afirma que “[...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas

peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”. Por isso, é importante retomar como ocorre a origem da espécie humana, como os processos históricos naturais permitiram que o ser humano se notabilizasse do restante da natureza, com a qual ele sempre tem que estar em interação e relação. Esse processo não possui características de fundamento místico ou teológico, mas dizem respeito às próprias disposições corporais humanas, portanto uma visão materialista.

Ao discorrer sobre o processo de hominização, Engels (1976) enfatizou que a mão humana pode ser compreendida como a base da capacidade de manipulação e manuseio, que intervém na natureza de maneira a modificá-la e é resultado das capacidades advindas do desenvolvimento particular avançado de macacos antropóides. Em decorrência da forma de vida, como subir em árvores, atribuiu-se uma função diferente às mãos do que aos pés.

Esses primatas foram aos poucos se desacostumando a utilizar as mãos para caminhar e adotando uma postura mais ereta. Conforme o autor, esse foi um passo decisivo para a passagem do macaco ao homem, mesmo que a mão desse macaco antropóide ainda se distanciasse grandemente da mão humana desenvolvida durante centenas de milhares de anos pelo trabalho. Por conseguinte, a mão humana não é apenas órgão de trabalho, mas também produto do trabalho, assim como todo o desenvolvimento do organismo. **É a atividade do trabalho que cria as condições biológicas da própria espécie humana com suas características corporais que a distingue dos outros animais.**

Em conjunto com isso, a complexificação do cérebro humano permitiu se produzir a complexidade e diversidade de movimentos, seja de manuseio, de controle da mão, controle corporal, seja também de movimentos para controlar o aparelho fonador. A mão e a linguagem permitiram a comunicação, as operações de maneira organizada e a realização do trabalho coletivo. Assim, a evolução do aparelho fonador e das capacidades linguísticas do ser humano, o desenvolvimento cerebral necessário para o aprendizado e articulação da linguagem dependem do caráter social e cooperativo da nossa espécie, bem como da necessidade do trabalho em comum. Portanto, é o trabalho cooperado que desenvolveu nossas capacidades linguísticas (Engels, 1976).

Para Engels (1976), a linguagem deriva da necessidade material de comunicação, que tem origem numa vida comunitária marcada por atividades colaborativas, que, por serem cada vez mais intrincadas, necessitam cada vez mais coordenação complexa. Isso posto, primeiro se constituiu o trabalho e, em consequência do trabalho, a linguagem.

Engels (1976) destaca a evidência de que o consumo de carne permitiu que a massa cerebral humana se desenvolvesse. Dois eventos foram importantes para esse fato, o domínio

do fogo e a domesticação de animais. O domínio do fogo pressupõe uma destreza manual bastante desenvolvida, permitindo o cozimento da carne, que é uma maneira de facilitar o processo de digestão e aumentar a quantidade de nutrientes que conseguimos absorver, bem como liberar mais energia para o cérebro. Esse domínio permitiu aos homens se adaptarem, não de maneira biológica como fazem os demais animais, mas se adaptar culturalmente aos diversos tipos de ambiente, colonizar lugares diferentes e se adequar a condições climáticas e biológicas muito distintas.

Por meio da relação da mão, do cérebro e dos órgãos da linguagem, não apenas em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram se capacitando para realizar trabalhos cada vez mais elaborados. O aparecimento desses trabalhos cada vez mais complexos e a herança cultural desse ambiente culturalmente produzido de trabalhos cada vez mais desenvolvidos, vão também determinando o processo evolutivo na evolução da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, evidenciando que o primeiro tipo de trabalho que aparece, **a primeira atividade de intervenção natural com as mãos, desenvolvida pelos homens, é a confecção de ferramentas** (Engels, 1976).

Luria (1979) evidencia que esse processo de trabalho do homem primitivo em direção ao homem moderno [contemporâneo] cria as raízes histórico-sociais da atividade consciente do homem e é essa atividade que atribui características e diferenças significativas do comportamento do homem em contradição aos demais animais. Essas características às quais o autor se refere são:

- 1) a atividade consciente do homem não está mais ligada a motivos biológicos como no caso dos animais; ela passa a ser regida por necessidades complexas intelectuais, tais como ser útil e ocupar uma posição na sociedade, entre outras;
- 2) o homem passa a refletir as condições do meio de forma mais profunda que o animal e não mais tem seu comportamento regido unicamente pela experiência individual imediata;
- 3) diferentemente dos outros animais que têm seu comportamento regido pelos programas hereditários e os resultados de suas experiências individuais, o homem tem como fonte, ainda, os conhecimentos e habilidades advindos da assimilação da experiência de toda a humanidade, a cultura acumulada ao longo do processo histórico-social que é transmitida no processo de aprendizagem.

A capacidade dos seres humanos de produzir produtos mentais por meio do raciocínio, reflexão, imaginação, narração, produção de imagens, produção de história, de ficção, tornou-

se central na nossa espécie. Essas capacidades imaginativas e cognitivas dos seres humanos se destacaram, parecem ficar em primeiro plano; por isso se torna fácil atribuir todo o mérito desse processo evolutivo ao cérebro e, portanto, estabelecer o pensamento como motor do processo evolutivo. Engels (1976) afirma que, por uma relação entre as mãos, órgãos da linguagem e cérebro em condições de sociabilidade, na retroalimentação com o trabalho é que foi possível o progresso do desenvolvimento humano.

Essa ênfase nos produtos mentais/psíquicos do cérebro humano acabou deixando em segundo plano as criações da mão trabalhadora. Dessa forma, resulta uma valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho das mãos. Nessa grande valorização dos produtos mentais/psíquicos, em contraposição com as criações da mão trabalhadora, é que está, conforme Engels (1976), a origem da concepção idealista de mundo que tenta explicar a história humana a partir dos pensamentos e não das necessidades materiais.

Em suma, **o trabalho do homem primitivo foi formador do próprio homem moderno**. A necessidade de transformar a natureza por meio do trabalho e o caráter social desse trabalho cada vez mais complexo, exige o desenvolvimento da linguagem. Esta, em conjunto com o uso dos instrumentos, possibilita a transição da história natural dos animais à história social do homem (Luria, 1979).

O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimentação). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem nenhuma justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, a primeira forma de atividade consciente (Luria, 1979, p. 76).

Com a atividade de fabricação dos instrumentos, o comportamento do homem muda toda sua estrutura, agora não mais voltado somente para a satisfação imediata de uma necessidade. A ação do homem apenas ganha sentido posterior, como na preparação de um instrumento que será empregado para matar a presa; exige uma série de operações, como debastar uma pedra com outra, e só se justifica após o seu uso (Luria, 1979).

Nesse sentido, conforme Leontiev (1978a), o homem se emancipou de suas limitações biológicas, aquelas que vão sendo repassadas e aperfeiçoadas de geração em geração e se fixam nos genes humanos. Foi se dotando de características tipicamente humanas, que só foram possíveis com a sociedade humana e a produção de um mundo de cultura material e intelectual por meio do trabalho. Isto é, por meio do uso da energia humana para mudanças intencionais na natureza, humanizam-se também os objetos culturais, que encarnam um processo físico e intelectual como resultado da intervenção humana.

Por meio dessa atividade vital, os homens, se adaptam à natureza de acordo com suas necessidades de desenvolvimento. Eles criam objetos para atender a essas necessidades e, também, criam a forma de produzir esses objetos, desde instrumentos técnicos de trabalho simples a máquinas mais complexas. **Em uma relação dialética, a complexificação da produção de bens foi acompanhada pelo desenvolvimento da cultura humana. Ao se tornar mais aprimorado o conhecimento sobre si mesmo, a natureza e o mundo, de uma maneira geral, a ciência e a arte se desenvolvem** (Leontiev, 1978a).

O homem humaniza o mundo por meio de sua atividade, conforme age nele. Dessa forma, as habilidades e conhecimentos humanos foram sendo cristalizados em seus produtos. Então, todo aquele que nasce encontra um mundo de objetos e fenômenos criados por gerações anteriores e precisa se apropriar dessas riquezas participando da produção e de várias formas de atividade social. Logo, desenvolve as capacidades especificamente humanas que se encontram encarnadas neste mundo sociocultural (Leontiev, 1978a).

Além disso, para Leontiev (1978a), não existem capacidades culturais específicas humanas que possam ser herdadas por meio da genética biológica; elas precisam ser apropriadas e internalizadas ao longo da vida por meio de um processo de apropriação da cultura. Os homens se tornam os criadores de si mesmos, pois são eles que edificam o mundo material, esse que cristaliza suas capacidades por meio de sua própria ação sobre ele.

Segundo o autor, são os homens que, agindo sobre o mundo, transformam-no incessantemente e internalizam aptidões desenvolvidas pelas gerações anteriores. Ao fazerem isso, eles deixam para uma nova geração novas capacidades cristalizadas em novos instrumentos. Um mundo em movimento permite que os indivíduos se modifiquem e o modifiquem continuamente, em um processo ativo de humanização e transformação da natureza.

Para a apropriação dos produtos do desenvolvimento histórico, material e intelectual, é necessário estar em relação com eles em uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade acumulada no objeto. Dessa forma, o próprio indivíduo, nesse processo,

desenvolve-se de modo que haja uma reorganização dos movimentos instintivos naturais no sentido da formação de aptidões motoras e intelectuais superiores (Leontiev, 1978a).

O homem não nasce com as habilidades e capacidades históricas da humanidade tal como foram desenvolvidas sócio-culturalmente. O homem nasce com um aparato biológico que o capacita para a apropriação da humanidade que está no mundo material, cristalizada nos objetos, linguagem e fenômenos da vida humana.

Na transição da história natural para a história humana, por meio do trabalho, o homem transformou a natureza, modificou o mundo externo, com o uso dos instrumentos e, da comunicação pela linguagem, pôde planejar e realizar o trabalho colaborativo. No processo de realização conjunta da atividade prática, pela necessidade de transmitir ao outro as informações necessárias, designar objetos, ocorreu desenvolvimento da linguagem. Primeiramente surgem sons entrelaçados com a atividade prática, que só podiam ser compreendidos com o conhecimento da situação em que surgiam. Esses sons evoluem paulatinamente e surge a língua como um sistema de códigos independentes (Luria, 1979).

A linguagem humana duplica o mundo perceptível, permitindo conservar uma informação do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. A linguagem possibilita o processo de generalização e abstração, isto é, permite abstrair e nomear as propriedades essenciais e relacionar as coisas perceptíveis em categorias. Mas, principalmente, conforme Luria (1979), é a linguagem que permite o desenvolvimento da consciência humana, visto que temos nela a principal forma de transmissão de informações.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (Luria, 1979, p. 81).

Dessa forma, os símbolos e os objetos criados pelo ser humano têm o poder de modificar o psiquismo e o comportamento humano, ao mesmo tempo em que modificam a vida exterior. Assim, destacamos que a origem da relação entre teoria e prática reside no processo de evolução da humanidade, no processo de hominização, no qual o ser

humano, por meio da atividade trabalho historicamente enraizada e desenvolvida, continua a moldar incessantemente tanto o mundo quanto a si próprio.

Engels (1976) sugere a transformação psíquica humana por meio do desenvolvimento filogenético e ontogenético; Leontiev (1978a) e Luria (1979) discorrem sobre essa transformação psíquica no processo de humanização, como fomos apresentando. Vigotski (1996) também trabalha nessa perspectiva ao discorrer sobre o conceito de instrumento, categorizando, além dos instrumentos técnicos de trabalho, como já mencionado pelos outros autores, os instrumentos psicológicos, que o autor define como signos.

Os signos são ferramentas psicológicas para a autorregulação do comportamento humano, ou seja, para o domínio dos próprios processos psicológicos. Entre as ferramentas psicológicas e seus sistemas complexos, por exemplo, Vigotski (1996) evidencia a arte, a escrita, os diagramas, os mapas, desenhos, emblemas tradicionais de todos os tipos entre outros.

Para Shuare (2016), a compreensão do caráter mediatizado do psiquismo humano foi um salto qualitativo para a compreensão da diferença em relação à psique animal. Assim, ao contrário dos fenômenos psíquicos naturais dos animais, os humanos se tornam possuidores das funções psíquicas superiores (FPS), como nomeadas por Vigotski. Essas, **são produtos de relação complexa entre o indivíduo e o mundo em uma relação mediada por objetos feitos pelo homem.**

Conforme a autora, Vigotski usa de uma analogia com os instrumentos técnicos de trabalho, que medeiam a relação do homem com a natureza, para mostrar que a diferença entre a psique natural dos animais e os processos psíquicos superiores dos homens reside justamente no fato de que os signos intervêm entre a função natural e o objeto, alterando radicalmente as propriedades dessa função (Shuare, 2016).

Do uso desses instrumentos, Vigotski (1996) evidencia que nasce uma estrutura, o ato instrumental, por meio do qual o homem desenvolve o autocontrole da conduta e potencializa suas capacidades psicológicas a partir do uso do instrumento psicológico. Os atos instrumentais consistem na utilização de “ações artificiais” ou “meios técnicos”. Um exemplo citado pelo autor se refere a uma recordação espontânea, na qual uma ligação associativa direta (reflexo condicionado) A-B é estabelecida entre os dois estímulos A e B. Nesse caso, pelo ato instrumental, duas novas conexões são estabelecidas: A – X e X – B. O que há de novo é a direção artificial que o instrumento psíquico dá ao processo natural.

O autor ilustra esse exemplo afirmando que, quando alguém precisa se lembrar de algo, pode dar um nó em um pano para depois lembrar o que precisa fazer, então vemos que é o próprio homem que introduz um estímulo artificial na situação e que influi ativamente no

processo de memória. Um nó em tecido, sem outras significações para uma pessoa, é apenas um nó. Mas, a partir do momento que uma pessoa atribui certas qualidades a ele, torna-se um signo.

Assim, segundo Vigotski (2000), os signos, ou instrumentos psíquicos, são todos os estímulos criados pelo próprio homem como ferramentas para controlar o seu próprio comportamento ou o comportamento dos outros. O signo não muda o objeto da operação psicológica. Refere-se às atividades internas de uma pessoa.

Em vias de considerações finais deste tópico, a respeito do trabalho do homem primitivo, precisamos evidenciar a discussão proposta por Martins e Eidt (2010), sobre a relação entre trabalho e atividade enquanto categorias de análise da Psicologia Histórico-Cultural. As autoras evidenciam que atividade e trabalho não são sinônimos; no entanto, são compreendidos pela unidade interna que estabelecem entre si, isto é, a dinâmica apropriação e objetivação, dado que o trabalho social está sintetizado nos produtos e instrumentos que são resultado dessa dinâmica.

Segundo Leontiev (1978a), a apropriação se constitui da aquisição das conquistas do desenvolvimento da cultura humana, sejam elas materiais, sejam intelectuais. Apropriar-se da cultura significa incorporá-la como instrumento de operação física ou mental; em outras palavras, saber como utilizar esses instrumentos de modo criativo, como orientador das ações necessárias para determinado fim. Logo, as objetivações são o resultado, a materialização da transferência das capacidades físicas e mentais humanas por meio da atividade. A objetivação é um produto a ser dado à apropriação do outro, por meio de um processo educativo no âmbito geral.

Como afirma Leontiev (1978a, p. 268), “instrumento é um produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana”. Esses instrumentos físicos, os objetos e os instrumentos psíquicos, simbólicos, principalmente a linguagem, configuram-se como mediadores das ações humanas externas e internas.

A atividade produz o trabalho, sendo este uma atividade especificamente humana. No processo de objetivação-apropriação, de exteriorização das capacidades humanas, incluindo as formas mais elevadas como a arte, filosofia e ciência; e das aquisições desse desenvolvimento do gênero humano, “os homens precisam reproduzir por meio da sua atividade, a função social dos objetos, dos usos, dos costumes e da linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar” (Martins & Eidt, 2010, p. 682). Essa reprodução do que a humanidade produziu só é possível aos homens e não aos demais animais, como já

mencionamos anteriormente, tal qual uma das características e consequência do desenvolvimento da consciência. Como afirmam as autoras, a relação dos humanos com os objetos da cultura é sempre mediatizada pelas relações com outros homens, mediante o processo de comunicação e é sempre um processo de educação.

Dessa forma, retomamos que o trabalho origina a natureza social e histórica do homem e o próprio homem, como também esses dois últimos complexificam e desenvolvem o trabalho. Já a categoria atividade diz respeito às atividades de todos os animais incluindo os seres humanos, mesmo as crianças, antes de desenvolverem as capacidades necessárias para a realização do trabalho propriamente dito.

Por fim, sintetizamos que o processo de hominização e humanização são conceitos distintos e complementares para o desenvolvimento humano: o primeiro, como afirma Leontiev (1978a), possui ênfase no desenvolvimento biológico da espécie humana, desde as origens como primata até a forma atual como *Homo sapiens*; por outro lado, o processo de humanização concentra o desenvolvimento histórico-cultural das características específicas dos seres humanos, como a linguagem, o pensamento simbólico, a capacidade de abstração, a consciência, a criatividade, entre outras, que tornam o ser humano distinto das demais espécies.

A partir dessas reflexões, podemos ressaltar que a origem da relação entre teoria e prática, que é uma das principais contribuições deste item do texto, remonta ao processo de se tornar humano, o processo de hominização. Ao longo da história, os seres humanos desempenharam um papel ativo na transformação do mundo e de si mesmos por meio de sua atividade vital, o trabalho, dentro de um contexto histórico e social. Nesse sentido, o processo de humanização representa a continuidade dessa unidade entre teoria e prática. À medida que os seres humanos vivem concretamente no mundo, em constante intercâmbio com a natureza, eles assimilam o conhecimento teórico e o aplicam na prática, formando um ciclo contínuo de apropriação, objetivação e transformação. Portanto, essas contribuições nos permitem aprofundar nosso entendimento sobre a relação entre teoria e a prática, caminhando especialmente para o contexto específico do estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IDEALISMO HEGELIANO E O MATERIALISMO MARXISTA E IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

“Nenhuma dissertação psicológica pode substituir, no ser humano, o que ele sente, se ele mesmo não experimentou o amor, o espírito combativo ou o desejo de criar. Minhas próprias sensações ou emoções são proporcionadas de uma forma diferente para mim, de outra perspectiva, por assim dizer, do que para os outros. As emoções, pensamentos e sentimentos do sujeito são seus pensamentos, seus sentimentos. São suas emoções, um pedaço de sua própria vida, de sua própria carne e sangue” (Rubinstein., 1978, p. 19, tradução nossa)

Rubinstein (1978), autor da citação inicial desse tópico, afirma a materialidade da vida, incluída nos processos psíquicos, mesmo que cada manifestação psíquica seja única e, como tal, é definida pela experiência de algo, sua essência interna se revela por meio de sua relação com o mundo exterior. A consciência, ou o psiquismo, reflete a realidade objetiva que existe fora e além dele próprio; é a própria consciência que nos torna conscientes de nossa existência. No entanto, seria inadequado falar de reflexos se o que está presente para refletir a realidade não existisse na própria realidade. Cada elemento psíquico é ao mesmo tempo uma parte genuína da realidade e um reflexo dela, não são entidades separadas, mas aspectos interligados. Essa é a peculiaridade do psiquismo, que se manifesta como a relação genuína do real do ser e com o seu reflexo, ou seja, como a união entre o real e o ideal.

Como veremos nesse texto, enquanto o Idealismo indica a importância das ideias e da consciência na formação da realidade, o Materialismo Dialético Marxista ressalta as condições materiais e econômicas como determinantes nas relações sociais e históricas e na formação das ideias e da consciência humana. Isso foi demonstrado no item anterior ao afirmarmos que o trabalho foi determinante no processo de hominização, contribuindo para a evolução biológica e cultural dos seres humanos ao longo do tempo. Além de formar a anatomia humana, o trabalho impulsionou o desenvolvimento cognitivo e social, conduzindo à progressiva humanização da espécie. Essa relação entre o trabalho, a hominização e a humanização podem ser estudadas na formação em psicologia, relacionando os aspectos históricos do desenvolvimento humano com a realidade atual e concreta em que nos encontramos na vida e na ciência psicológica em específico.

Ao tratarmos da formação profissional, em especial a parte correspondente aos estágios em Psicologia na área escolar e educacional, o que podemos chamar de trabalho intelectual, precisamos evidenciar o processo histórico de trabalho para compreender mediações históricas e sociais que perpassam a formação em Psicologia.

Nesse sentido, buscaremos evidenciar também, alguns elementos que indiquem a diferença de perspectivas entre Marx e Hegel, considerando que este último foi um importante colaborador no desenvolvimento das ideias de Marx e exerceu influência em seu pensamento sobre a dialética materialista. Dessa maneira, ao discutir a atividade material e intelectual dos seres humanos, ressaltamos a divergência entre os dois pontos de vista, uma vez que ambos os autores adotam abordagens distintas sobre a relação material e intelectual. Especificadamente, para Marx (2010), a atividade intelectual não pode ser separada da atividade material e das condições sociais nas quais ela se manifesta. Ela constitui uma dimensão fundamental da existência humana, cuja natureza e conteúdo são determinados pelas condições materiais e pelas relações sociais de produção vigentes em uma determinada sociedade. Ideias que julgamos essenciais para o caminho de compreensão da relação teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional

Segundo Antunes (2016), em suas “Notas (provisórias) sobre a relação Marx-Hegel”, Marx, na fase de redação de “A ideologia alemã”, por volta de 1845, rompeu com Hegel e o idealismo alemão. No entanto, mesmo em sua fase madura, que inclui obras como “O capital” e complementares como os “Grundrisse”, “Contribuição à crítica da economia política” e “Teoria sobre a mais-valia”, pode-se observar, à primeira vista, uma estrutura expositiva semelhante à presente na obra “Ciência da Lógica” de Hegel.

No entanto, como afirmou Antunes (2016), a única relação possível entre esses dois pensadores é a crítica radical, a negação e exclusão de um pelo outro. Conforme o autor, é impossível de se encontrar similaridades, equivalência ou acordo entre o sistema de Marx e o de Hegel. Marx acusou a dialética de Hegel de ser conservadora porque, possuindo uma forma mística, parecia glorificar o existente ao não considerar o movimento real, a transformação e as causas de modificação. Dessa maneira, Marx apresenta por meio de um desenvolvimento racional, uma dialética que se configura como a inversão da de Hegel, que abrange o fluxo do movimento ao longo da história e é essencialmente crítica e revolucionária. Nas palavras de Marx:

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).

Marx (2013) evidenciou que é necessário inverter a dialética hegeliana para descobrir a essência racional dentro dessa película mística. No entanto, Antunes (2016) cita o pensamento de Grespan (2002)⁸, afirmando, por meio de análise da obra de Marx no original em alemão, que a “inversão” proposta por Marx pode ser entendida como o ato de virar do avesso, de desvirar do avesso algo que estava nessa posição trocada.

Assim, para Marx, desmistificar e inverter a dialética hegeliana seria o mesmo que mostrar que a suposta identidade interna não passaria de uma aparência ainda a ser superada, pois por trás das aparentes contradições já resolvidas e superadas pela especulação metafísica de Hegel haveria ainda um universo de contradições reais se desenvolvendo que exigiria uma solução (Antunes, 2016, p. 66).

Conforme Antunes (2016), as estruturas dialéticas de Hegel e Marx só podem ser consideradas estruturas homólogas quando vistas pela sua aparência. Se em Hegel todo o processo da contradição das categorias se completa e se resolve, voltando sempre a um ponto de partida positivo, um princípio positivo de realidade, em Marx o processo de contraditório das categorias leva inevitavelmente ao futuro. Em direção a uma crise geral e total do sistema. Enquanto em Hegel o resultado do processo contraditório é resolvido e completado pelo conceito de Absoluto⁹, em Marx o resultado do processo é resolvido e completado pelo conceito de crise.

Ainda em conformidade com Antunes (2016), para Hegel, a negação e a diferença têm origem, vida e existência no próprio Absoluto, e são apenas momentos, pontos de

⁸ Jorge Grespan (2002). *A dialética do avesso*. In: Revista Crítica Marxista (São Paulo). Volume 14, pp. 26 a 47.

⁹ O termo “absoluto” na filosofia é comumente utilizado para descrever coisas como o incondicionado, o não dependente, o não relativo, aquilo que existe em si e para si, livre de qualquer determinação externa e contingente, completo, perfeito e total em si mesmo. Refere-se à pureza e ausência de corrupção, à liberdade de culpa e pecado, à imutabilidade em sua natureza e à permanência eterna em seu estado positivo. Além disso, o termo absoluto também pode indicar o fim, o acabamento ou o resultado positivo de um processo. Na religião, é usado para se referir a Deus. Em Hegel, o termo absoluto abarca todas essas significações e representa o momento do espírito, da síntese e da unidade mediada, que contém em si o elemento do negativo e da diferença, superados e elevados ao nível da identidade. No pensamento de Hegel, o absoluto representa a verdade como totalidade, como contradição resolvida, como a unidade entre identidade e diferença, como o resultado positivo do movimento dialético das categorias (Antunes, 2012, p. 68-69).

desenvolvimento da identidade e da unidade. Nesse caso, prevalece o Absoluto como princípio e resultado. Contrariamente em Marx, o princípio da negatividade e da oposição reina totalmente. Para Marx, a negação da negação não deve ser entendida como a superação dialética da positividade posta como princípio, mas como a negatividade total e verdadeira do processo. “Em Marx, a negação da negação é a crise, é a aniquilação, a destruição e abolição total da realidade, é o afundamento e a corrupção inevitável, sem restauração ou retorno cristão-procliano, do positivo no negativo” (Antunes, 2016, p. 71). Ou seja, a resolução das contradições não é meramente dialética, é antes de tudo revolucionária.

Marx pensou de maneira materialista e negativa, não mais por um viés idealista e positivo como fez Hegel com a sua dialética. No entanto, vale ressaltar, que Hegel, apesar de representar um homem do seu tempo, admirador da revolução democrática burguesa, a revolução francesa, foi o primeiro a evidenciar o caráter processual da relação entre o universal e o particular. “A dialética hegeliana determinou as conexões destas categorias uma com a outra. O particular passa a ser universalização determinada e o universal passa a ser traço essencial particular de muitos singulares” (Lavoura, 2018, p. 7).

Ao compreender a dialética como o movimento da realidade, Marx (2013) afirmou que a dialética de Hegel não considera o movimento real, a transformação e as causas de modificação desta. Marx tirou o absoluto do espírito e agora o absoluto é o material. A dialética materialista se caracteriza por levar a crítica aos seus limites extremos, faz a crítica da própria crítica e assim por diante. Dessa forma, o marxismo não é dogmático, inflexível sobre algo, diferentemente da metafísica que, dentro do vocabulário de Hegel, é ciência do entendimento, que se caracteriza por fixar o movimento, assim impedindo a crítica e a dúvida. O pensamento idealista metafísico concebe o ser como ponto de partida; para nós, o ser é resultado.

Conforme Lavoura (2018, p. 7):

Em Marx (2011), ao contrário, as categorias lógicas não são formas primárias que de algum modo são aplicadas à realidade, mas sim, reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade, que devem ser confirmadas na *práxis* humana a fim de se tornarem, por meio do processo de abstração do pensamento, categorias lógicas que, todavia, jamais devem perder contato com a realidade objetiva.

Lavoura (2018) afirmou que o pensamento idealista exagera e autonomiza de maneira equivocada o universal; assim, a solução dada por Marx para restabelecer a categoria de

universalidade é a de que ela esteja em relação dialética com o particular e o singular, como o fez com a categoria trabalho.

O trabalho em sua teoria social é condição essencial, universal, da existência humana. Trabalho esse que é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares (condições que são históricas). A universalidade do trabalho pressupõe, portanto, o próprio desenvolvimento histórico-social, qual seja, uma totalidade bem desenvolvida de **trabalhos singulares que podem agora ser apreendidos em seus traços universais e diferenciados em formas históricas particulares** (Lavoura, 2018, p. 8, grifo nosso).

Para o autor, foi assim que Marx demonstrou que o modo de produção capitalista é um modo de produção particular, específico de determinado desenvolvimento histórico e transitório. Dessa maneira, o particular é a mediação da relação entre a singularidade e a universalidade. A psicologia é uma singularidade, mediada pela particularidade do modo de produção da sociedade capitalista, perante a universalidade do gênero humano. Todavia, sobre singular, particular e universal, bem como sobre o sistema capitalista, iremos discorrer mais à frente nesta tese.

Neste ponto, é fundamental enfatizar a distinção entre o pensamento idealista e o materialista dialético, pois isso tem consequências significativas para refletir sobre a relação entre teoria e prática no contexto atual. O pensamento idealista, distanciado do mundo concreto, está associado ao fato de que esse caminho culminou no seguinte resultado:

Vivemos tempos nebulosos, em que as palavras perdem seus sentidos históricos e políticos, os significados tornam-se múltiplos, ambíguos, vagos, retóricos e, mesmo quando se assume um tom de crítica, muitas vezes esta é superficial e genérica, contra uma sociedade abstrata, contrapoderes abstratos, contra processos que, embora reconhecidamente tornem a sobrevivência humana ameaçada, não têm denominação e, portanto, entendimento (Barbosa, 2010, p. 10)

Dentro desse contexto, teorias como, por exemplo, as da pós-modernidade podem desconsiderar que existe um mundo concreto além da consciência, que a antecede em sua existência, e que a consciência é um reflexo desse mundo material; porém está em relação com ele, transformando-o e, de forma dialética, transformando a si mesma; que a consciência, o

mundo do pensamento e das ideias, em suma, o mundo simbólico, é capaz, por meio da “interação prática”, de apreender o mundo concreto, compreendê-lo e agir sobre ele, promovendo sua transformação. Ao se desconsiderar essas colocações, pode-se mistificar esse mundo, encobrando as verdadeiras causas materiais e concretas da persistência das desigualdades sociais (Barbosa, 2010).

Dessa maneira, o pensamento de Marx questiona radicalmente a “visão dominante de ciência e de conhecimento oriundas do idealismo, do mecanicismo e do positivismo [...] essas representações da verdade são ideológicas, ou seja, pretendem legitimar e manter um sistema social - capitalismo” (Barbosa, 2010, p. 16). Por esse viés, também Weide (2022) afirma que, ao reconhecerem que o mundo é uma construção humana, Marx e Engels se distanciam radicalmente do absolutismo hegeliano, que atribui à ideia o poder de moldar a realidade. Quando o pensamento é que determina o modo de produção, as ações humanas se tornam ineficazes diante das estruturas sociais e políticas existentes, há uma supervalorização da teoria e das abstrações em detrimento da prática.

Para superar os equívocos hegelianos, Marx e Engels apresentam uma releitura da teoria e da prática a partir do contexto histórico, do concreto, da *práxis*. Com isso, a formação humana incorpora a natureza de um ser histórico, que carrega consigo uma unidade de pensamento e está em contato com uma realidade contraditória, dialética. Pela *práxis* revolucionária, o homem busca compreender a complexidade social em que em está inserido, ao mesmo tempo que trabalha para construir as novas relações de produção e sociais. O homem, portanto, se educa à medida que intervém na transformação da realidade (Weide, 2022, p. 17).

Assim sendo, o pensamento marxista evidencia a relação entre o ser humano e a natureza, especialmente no contexto da produção dos meios de subsistência, e resgata a capacidade do indivíduo de agir como sujeito ativo nas relações sociais e políticas. O ser humano é reconhecido como um sujeito histórico capaz de conduzir seu próprio destino contrariamente ao pensamento hegeliano, que coloca essa condução na metafísica do absoluto (Weide, 2022).

Nesse contexto, temos consequências do fundamento marxista sobre a vida e a produção da ciência. Considera Weide (2022) que, por esse prisma, a ciência é vinculada à autorrealização do ser humano diante do trabalho, e não como uma ferramenta de exploração e manipulação, como ocorre no sistema capitalista. A relação entre produção

e ciência capacita o trabalhador a compreender o sistema produtivo, identificar as condições laborais e, assim, agir em busca da emancipação, visando a se tornar um sujeito livre e criativo. No entanto, isso só é possível quando o embasamento teórico contribui para revelar a realidade e não para ocultá-la.

Os desdobramentos desse debate entre uma perspectiva materialista e uma idealista têm consequências significativas na ciência psicológica, especialmente destacadas nos vieses da Psicologia tradicional, onde prevalece um ponto de vista idealista e as de base biológica. De acordo com Tuleski (2012), ao abordar as raízes da Psicologia científica em geral, houve a necessidade de descrever o ser humano em todos os aspectos, o que foi buscado por meio da fisiologia, que procurava “dissecá-lo”, e, também, pela Psicologia, que propunha o mesmo, mas a partir de uma perspectiva psíquica. Em outras palavras, o estudo da mente exigia rigor científico e a busca pela cientificidade exigia a sua mensuração.

Tuleski (2012) se refere às características abrangidas pela Psicologia tradicional, que se contrapõe ao viés crítico. A Psicologia tradicional se desenvolveu em meio ao contexto histórico do surgimento da ciência moderna e do positivismo, sendo influenciada por teorias de autores como Wilhelm Wundt (1832 - 1920), Ivan Pavlov (1849 - 1936), John B. Watson (1878 - 1958) e B. F. Skinner (1904 - 1990). Essa abordagem hegemônica, de maneira geral, visava a explicar o comportamento humano em termos de estímulos e respostas, enfatizando a importância dos fatores ambientais e sociais na determinação do comportamento. Além disso, caracterizava-se pela busca de um conhecimento objetivo e universal, aplicável em diferentes contextos e situações, valorizando a padronização dos métodos de pesquisa e a utilização de testes psicológicos para medir e classificar diversos aspectos do comportamento humano.

Segundo Lessa (2010), a visão tradicional da Psicologia se baseia em uma abordagem positivista e determinista da natureza humana, com ênfase na metodologia experimental. Essa perspectiva valorizava a objetividade, a mensurabilidade e a experimentação, buscando identificar leis universais do comportamento humano, principalmente no contexto clínico.

A Psicologia tradicional hegemônica recebeu críticas por sua visão determinista e reducionista da natureza humana, assim como por sua ênfase nos aspectos patológicos e disfuncionais do comportamento humano, como destacado por Vigotski (1996), ao mencionar S. Freud e A. Adler. A partir da década de 1950, surgiram outras abordagens psicológicas, como a Psicologia humanista, a Psicologia cognitiva e a Psicologia social, que buscavam uma compreensão mais ampla e holística do comportamento humano, valorizando a subjetividade, a experiência e a diversidade cultural. Especificamente no Brasil, a Psicologia Histórico-Cultural emergiu por volta da década de 1980 como uma abordagem crítica e revolucionária,

fundamentando esta tese. No entanto, em relação a toda a ciência psicológica previamente desenvolvida e à renúncia de tudo o que foi elaborado até então, o autor afirma o seguinte:

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto (Vigotski, 1996, p. 404).

Sobretudo Vigotski (1996), em 1926, em seu texto “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”, releva que diversos sistemas em Psicologia foram desenvolvidos ao longo da história, mas o aprofundamento nesses sistemas psicológicos leva ao agrupamento de Psicologias idealistas e a outro grupo de Psicologias de base biológica, e cada uma dessas “Psicologias” segue um caminho distinto. Dessa forma, uma terceira vertente, uma Psicologia geral, de base marxista, proposta por Vigotski, seria a superação desses dois grupos de Psicologias, principalmente pelo seu caráter dialético materialista e histórico.

No citado texto, algumas das principais críticas de Vigotski (1996) feitas à Psicologia tradicional dizem respeito ao individualismo da Psicologia, isto é, concentra-se em demasia no indivíduo, ignorando os aspectos sociais e culturais que influenciam a sua formação; sem levar em consideração o contexto em que a pessoa está inserida, isto é, sem considerar a relação singular-particular-universal, a compreensão do desenvolvimento humano se torna muito limitada. Assim, a Psicologia tradicional possui um viés idealista, em que os processos mentais são compreendidos, muitas vezes, como fenômenos abstratos, independentes do mundo concreto. Todavia, o autor defende que a mente é inseparável do corpo e do ambiente em que o indivíduo está inserido.

Outro aspecto evidenciado por Vigotski (1996) é o mecanicismo presente na Psicologia tradicional, que tende a reduzir sua complexidade a simples processos fisiológicos. Mais do que isso, a Psicologia deve levar em consideração aspectos como a linguagem, a cultura e a história, que influenciam a forma como os indivíduos pensam e agem. Em outras palavras, mas já trazendo contribuições posteriores do autor, uma relação constante de aprendizado e desenvolvimento de sentidos e significados (Vigotski, 2009).

Conforme o autor, o sentido é um conceito fundamental que relaciona o significado das palavras às experiências e contextos culturais em que são usadas. Sobretudo, compreender o sentido das palavras é um processo que envolve a relação entre os indivíduos e seu ambiente

cultural. Dessa forma, sentido das palavras não é simplesmente associar palavras a imagens ou conceitos mentais, mas entender o significado social e cultural das palavras em um contexto singular.

Vigotski (2009) também enfatiza a importância do contexto na compreensão do significado das palavras. Ele argumenta que o significado de uma palavra é constituído pelo contexto social e cultural em que é utilizado, e que entender o significado de uma palavra requer entender esse contexto. Portanto, o significado é complexo, envolve a relação entre os indivíduos e seu contexto cultural.

Feitas essas considerações, retomamos ao texto da crise, em que Vigotski (1996) salienta que o grau de generalização a que muitas vezes a Psicologia tradicional chega tende a reduzir o desenvolvimento humano a processos simples e universais, ignorando a complexidade e a diversidade das experiências humanas. Em especial, essa crítica de Vigotski (1996) à Psicologia tradicional é fundamentada em sua origem burguesa, que percorre o caminho de ideia revolucionadora da ciência, mas se converte em ideologia.

Vigotski (1996) afirmou que as perspectivas hegemônicas na Psicologia, que ainda mantêm sua hegemonia até os dias de hoje, são as visões idealistas ou com fundamentos biológicos. No entanto, o autor adotou uma visão contra-hegemônica, não rejeitando a importância da base biológica no desenvolvimento humano, mas reafirmando o historicismo do homem e do seu psiquismo e a importante relação existente entre o homem e a sociedade.

Apresentamos aqui algumas reflexões de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural; porém, ao longo da história da Psicologia, diversos outros estudiosos e pesquisadores também levantaram dúvidas sobre a relevância e a adequação da Psicologia tradicional, o que resultou no surgimento de novas perspectivas na área da Psicologia.

Conforme Rubinstein (1978), a concepção tradicional e idealista da psicologia, que tem predominado por séculos, pode ser resumida em algumas teses principais: 1) O psíquico é determinado exclusivamente pela sua vinculação ao indivíduo. Segundo o raciocínio cartesiano “*Cogito, ergo sum*” (“Penso, logo existo”), o pensamento se relaciona apenas com o sujeito pensante e não com o objeto que se conhece por meio do pensamento. Essa tese é universalmente válida na psicologia tradicional, na qual o psíquico é considerado principalmente como uma manifestação do sujeito. 2) Todo o mundo material e objetivo é dado por meio dos fenômenos da consciência. Essa visão é compartilhada por filósofos como René Descartes (1596 - 1650) e John Locke (1632 - 1704), Wilhelm Maximilian Wundt (1832 - 1920) e psicólogos da Gestalt. 3) Isso transforma a consciência em um mundo de vivências internas isoladas, descobertas apenas por meio da auto-observação ou introspecção.

Em contraste com a abordagem da psicologia tradicional, Rubinstein (1978, p. 44) afirma que: “O método da psicologia da consciência é diferente do método da psicologia considerada como ciência da alma”. Esse autor adota ideias alinhadas com Vigotski e Leontiev, apresentando a seguinte concepção: 1) A consciência reflete diretamente a realidade objetiva, que existe independentemente dela. Portanto, um fenômeno psíquico não é determinado apenas pela relação com o sujeito que o experimenta, mas também pela relação com o objeto que ele reflete. Assim, a consciência é a unidade de experiência e conhecimento. 2) A vivência psíquica é algo dado diretamente, mas é conhecida e apreciada por sua relação com o objeto. O fenômeno psíquico é a união do imediato e do mediato. 3) O psíquico não se limita a ser um “fenômeno de consciência” ou um reflexo interno. A consciência humana não é um mundo interno isolado, mas é determinada por sua relação com o mundo objetivo, é a unidade do subjetivo e do objetivo. Esse ponto de vista evidencia a importância da relação entre o psiquismo e o mundo objetivo, bem como a influência da prática social na formação da consciência e do psíquico.

Na área da Psicologia Escolar e Educacional, Lessa e Facci (2008) destacam que a Psicologia tradicional é centrada no indivíduo e em sua adaptação às normas e padrões sociais preestabelecidos. Essa abordagem considera a aprendizagem como um processo mecânico e linear, sem levar em conta o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido. Dessa maneira, a visão limitada da Psicologia tradicional tem consequências negativas na prática da Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que muitas vezes as dificuldades e problemas enfrentados pelos estudantes são atribuídos a supostas deficiências individuais, desconsiderando-se o papel das relações sociais e culturais na construção do sujeito.

De acordo com Lessa e Facci (2008), uma maneira de superar a Psicologia tradicional é a adoção dos princípios da abordagem histórico-cultural, uma perspectiva materialista marxista. Essa teoria, a qual exploraremos mais a fundo posteriormente nesta tese, considera, por exemplo, que a aprendizagem é um processo mediado culturalmente. Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural, ao levar em conta as dimensões sociais e culturais envolvidas na aprendizagem, procura promover a transformação das relações sociais que obstaculizam o pleno desenvolvimento dos estudantes. Sob essa ótica, a atuação do psicólogo escolar deve ser de natureza crítica, conforme preconizado pelas autoras, comprometendo-se com a mudança social, ao abranger os processos culturais e sociais que exercem influência sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas dificuldades de aprendizagem.

1.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Em nosso estudo a respeito da relação entre teoria e prática, emergiu a importância dos processos de produção do conhecimento ao longo da história humana. Dessa forma, sintetizamos algumas contribuições que se seguem, pois o conhecimento universal humano é produto das necessidades da vida concreta em sua relação unitária com o desenvolvimento de conceitos teóricos. O conhecimento vem se desenvolvendo desde os primórdios da evolução biológica até a sua forma mais desenvolvida, como ideias da consciência humana, que se multiplicam graças à pesquisa científica, “[...] cuja finalidade última consiste em dotar a consciência de novas ideias, representativas de conteúdos até então ignorados da realidade exterior” (Vieira Pinto, 1969, p. 13).

Reafirmamos a unidade teoria e prática nos estágios supervisionados em psicologia escolar e educacional, ressaltando que o psicólogo, assim como todos os trabalhadores na sociedade capitalista, enquadra-se no mercado e vende sua atividade laboral como uma mercadoria, seja como profissional autônomo seja como assalariado. Nesse contexto, podemos considerar a perspectiva de Saviani (2013) sobre a natureza do trabalho na educação, que tem relevância para a compreensão do trabalho do psicólogo, do professor-orientador de estágio e do psicólogo escolar e educacional.

Enfatizando a natureza da educação, Saviani (2013) afirma que o trabalho é uma ação intencional que envolve uma planificação e previsão mental que possui um objetivo. E destaca que a educação, uma atividade exclusiva dos seres humanos, é um processo de trabalho. Saviani (2013) faz uma distinção entre o “trabalho material”, que está relacionado à produção da subsistência humana, produzindo objetos concretos, e o “trabalho não material”, que se refere à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Em outras palavras, o trabalho não material abrange a produção de conhecimento, tanto sobre a natureza quanto sobre a cultura, que engloba o conjunto das realizações humanas.

Essa perspectiva de Saviani (2013), com a qual concordamos em pesquisa anterior (Pieniak, 2019) e a qual seguimos reafirmando, destaca a importância do “trabalho não material” na educação e ressalta a produção de saberes como uma dimensão fundamental desse processo. No contexto específico do psicólogo, essa compreensão do “trabalho não material” pode ajudar a explicar a natureza da sua atuação, que envolve a produção de conhecimentos, intervenções e processos de transformação no campo da psicologia, contribuindo para a compreensão e promoção do desenvolvimento psicológico.

Saviani (2013), ao categorizar a educação como uma forma de “trabalho não material”, distingue duas modalidades dentro desse tipo de trabalho. A primeira modalidade engloba atividades que resultam em produtos tangíveis, como livros ou objetos artísticos, que se separam do produtor. A segunda modalidade, exemplificada pelo trabalho durante a aula, não possui essa separação entre o ato de produção e o produto. Segundo Saviani (2013), a aula é produzida e consumida simultaneamente, com o professor produzindo e os alunos consumindo o processo educacional.

Além disso, Duarte, Ferreira, Malanchen e Muller (2012) afirmam que Saviani se fundamenta na letra de Marx (1974, p. 346-347)¹⁰ no trecho a seguir:

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que têm uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. (...) 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.

Nesse sentido, Duarte, Ferreira, Malanchen e Muller (2012) defendem a Pedagogia Histórico-Crítica como uma abordagem pedagógica alinhada com os princípios do marxismo. Afirmam que essa teoria pedagógica busca compreender e transformar a realidade social com a colaboração da educação escolar, promovendo a formação da consciência e ação crítica dos estudantes.

Já sobre a especificidade do pesquisador, de acordo com Vieira Pinto (1969), é um trabalhador científico que deve refletir sobre o trabalho que executa: os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais, a fim de compreender o poder e os limites da capacidade investigadora da consciência. Em busca de uma via adequada para alcançar o núcleo dos problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, fenômeno ou coisa particular, há trabalhadores científicos que se fundamentam no hábito, na prática, julgando dispensável a reflexão teórica e há aqueles que dissertam sobre a pesquisa científica

¹⁰ Marx, K. (1974). *Teorias sobre la plusvalía*. Tomo 1. Buenos Aires: Cartago.

sem o contato com a realidade do trabalho que pretendem criticar. Assim, de um lado está a prática sem teoria justa e, de outro, a teoria sem a prática indispensável. No entanto, o autor releva que a teoria nunca está ausente de uma obra de pesquisa, o que pode estar ausente é a consciência dela.

Nesse sentido, destacamos que o trabalho dos psicólogos escolares e educacionais envolve a necessidade de apropriação do saber científico para entender e intervir em questões relacionadas ao ambiente escolar, como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a orientação vocacional, intervenções em casos de dificuldades de aprendizagem, entre outras. Embora seu trabalho “não-material” não seja como o de um operário em uma fábrica, sua atuação pode ter um impacto significativo na vida dos estudantes. Portanto, ao serem considerados trabalhadores científicos da educação, os psicólogos escolares e educacionais contribuem para o avanço do conhecimento e para a melhoria da educação por meio de suas práticas e intervenções baseadas em evidências científicas, bem como para a transformação social.

Vieira Pinto (1969) defende a formação teórica do pesquisador para além dos conhecimentos técnicos particulares de que deve estar dotado para exercer sua atividade; é necessária a apropriação do conhecimento científico do mundo com a intenção de buscar uma compreensão global que tome o objeto de estudo na totalidade dos seus aspectos. Nesse caso, é necessário relevar que

a teoria da investigação científica e a lógica da ciência não examinam o objeto constituído pelo saber reativo à realidade do mundo no imediatismo, na limitação em que inevitavelmente se apresenta na prática de cada pesquisador, mas procura antes de tudo encontrar o ângulo de visão que assegure desde o início a via correta para alcançar o núcleo dos problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, fenômeno ou coisa particular, e o das totalidades de que a ciência se ocupa, e adquirir os meios para resolvê-lo (Vieira Pinto, 1969, p. 5).

Assim, de acordo com o autor, mesmo o mais experimentado dos pesquisadores não deve confiar unicamente e exclusivamente na experiência, menosprezando ou ignorando o esclarecimento racional que vem sendo produzido historicamente. Deve submeter a experiência ao exame do pensamento teórico, numa síntese lógica superior, o que, de acordo com Vieira Pinto (1969), compõe a correta doutrina da pesquisa científica. Portanto, a prática, o hábito, o exercício profissional da pesquisa são insuficientes sem a reflexão teórica.

Em contrapartida, Vieira Pinto (1969) ressalta que há também aqueles cativos do mundo dos pensamentos abstratos que não estiveram em contato com a realidade do trabalho que pretendem “criticar”, esses, correspondem ao grupo dos que se posicionam teoricamente sem a prática indispensável.

Ainda, um terceiro posicionamento é citado por Vieira Pinto (1969), o daqueles que discutem de maneira teórica um assunto que só tem interesse quando examinado pelo lado prático. Não se preocupam com os problemas suscitados pelo próprio trabalho científico, com as discussões metodológicas da pesquisa científica.

Os posicionamentos citados pelo autor podem ser nocivos ao interesse da ciência que cada vez mais exige uma aprofundada compreensão do trabalho de estudo da realidade, com o propósito de, mediante o conhecimento racional, aumentar o domínio do mundo pelo homem. Em suma, Vieira Pinto (1969) salienta que é importante ao pesquisador conhecer os princípios metódicos, reconhecer a existência de problemas teóricos suscitados do trabalho científico e possuir os instrumentos racionais necessários para compreender e resolver esses problemas.

Ao se falar em pesquisa científica, é necessário questionar em que consiste, de quais meios racionais se utiliza, em que circunstâncias sociais e quais os objetivos possui. Sobre o primeiro ponto, Vieira Pinto (1969) adverte que compreender o conhecimento enquanto processualidade, como ato vivo de apreensão de um conteúdo da realidade é diferente de uma formulação mental e depois verbal, como no caso de um “*cogito* gnosiológico”, uma ideia intemporal, metafísica e subjetiva. É necessário partir de uma situação objetiva, de um dado concreto, um fato social, reconhecendo na teoria do conhecimento um “nós”, um “*cogitamus*”, uma vez que a própria formação cultural individual é composta e parte da história coletiva dos homens e de uma condição social, assim como a consciência individual é uma consciência social.

O conhecimento é capaz de refletir a realidade em um número indefinido de graus de excelência. Conforme Vieira Pinto (1969), no processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem, pode-se destacar três etapas no processo de conhecimento, que não podem ser delimitadas com precisão, nem no tempo nem nas propriedades que as caracterizam, mas que são distinguíveis em linhas gerais da totalidade do processo.

A primeira fase, dos reflexos primordiais, corresponde à etapa do conhecimento desenvolvida desde a forma ínfima de organização até o surgimento do homem e atingiu o processo inicial de hominização, na qual o conhecimento se fez com ausência de consciência. A partir do momento que o homem começa a trabalhar sobre a natureza, inicia-se o processo de desenvolvimento da consciência em um curso evolutivo contínuo; manifesta-se a capacidade

de produzir em si o reflexo da realidade, tornando-os habilitados a conhecer o mundo (Vieira Pinto, 1969).

A segunda fase do conhecimento e sua relação com o desenvolvimento filogenético e ontogenético dos homens se refere à etapa em que o animal encontra solução para os problemas relativos à sobrevivência e adaptação ao meio, como a liberdade nos atos da procura de alimento, defesa e ataque, bem como na defesa da prole. Não há ainda um caráter reflexivo, mas uma representação como parte integrante da situação constituída, marcada pela ausência de abstratividade. No entanto, as representações vão se tornando mais complexas e surge a capacidade de associação de ideias, impulsionada pelo trabalho manual que começa a ser desenvolvido quando o hominídeo libera seus membros anteriores do apoio para a marcha. As transformações orgânicas e psíquicas em seu conjunto indicam que o animal humano está se preparando para passar ao estado reflexivo, por efeito da complexidade crescente da organização do córtex cerebral.

Nesse contexto, a produção intencional de instrumentos modifica a capacidade de reagir ao mundo, que avança por incontáveis milênios. Com o domínio cada vez maior da natureza, concomitantemente, o homem vai se criando a si próprio, impulsiona o seu desenvolvimento biológico. “O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza” (Vieira Pinto, 1969, p. 27).

No entanto, a fase do conhecimento chamada por Vieira Pinto (1969) de saber só se efetiva com o alto progresso das formas culturais e civilizatórias, nas quais já foram desenvolvidas grandes realizações materiais e culturais, quando o homem já tomou consciência da racionalidade: um momento superior no processo histórico de hominização, caracterizado pela distinção da transmissão de caráter biológico, do seu mapa gênico e a transmissão do conjunto de conhecimentos de caráter social, transmitidos pela educação, por meio de uma organização social que permita a transmissão do legado representado pelo conhecimento para cada nova geração.

Com todo conteúdo de ideias, imagens e articulações abstratas que explicam a realidade, o saber aparece como a capacidade de refletir sobre si mesmo, de tomar consciência. No entanto, segundo Vieira Pinto (1969), essa não é a fase final do processo de desenvolvimento do conhecimento, pois o homem sabe que sabe, mas ainda não sabe como chegou a saber. É um saber autoconsciente, mas não metódico, não se configurando como ciência. O homem é capaz de realizar experimentações de forma espontâneas a fim de atender as necessidades práticas imediatas, desenvolve as primeiras explicações a respeito do mundo, da sociedade e da existência, com um caráter mítico e religioso; depois desenvolve explicações

iniciais científicas do universo.

A terceira fase, afirma Vieira Pinto (1969), a do conhecimento propriamente dito, surge quando o homem define a ciência como saber metódico, que produz resultados racionais que se incorporam à própria ciência. Ao se tornar metódico, mudou de qualidade e a natureza do conhecimento, que numa série de atos cognoscitivos, acumulativos, processuais, históricos e progressivos, submetidos a leis, evidencia o caráter de ideia abstrata, universal, válida como expressão da totalidade dos acontecimentos, objetivando a explicação da realidade.

Assim, com base na exposição das ideias de Vieira Pinto (1969), reafirmamos a unidade entre teoria e prática na formação do psicólogo escolar e educacional. Ao passo que a teoria fornece ao profissional os conhecimentos e ferramentas necessárias para compreender e intervir na realidade educacional, a prática permite que se comprovem os conhecimentos teóricos. Assim, a pesquisa científica, como uma das ferramentas dessa unidade, é fundamental para a formação do psicólogo escolar e educacional, pois permite a produção de novas compreensões e possibilidades para a realidade educacional e a promoção da reflexão crítica sobre a prática profissional. Essa reflexão contribui para futuras atividades práticas, em um contínuo desenvolvimento de novas necessidades e busca por atendê-las. Dessa forma, o estágio curricular em psicologia escolar e educacional é uma oportunidade para o estudante efetivar a unidade teoria e prática, desenvolver a capacidade de pesquisa, contribuir e aprofundar seus conhecimentos sobre a realidade educacional e agir sobre ela.

Nesse sentido as três fases evidenciadas por Vieira Pinto (1969) dizem respeito à capacidade que o homem possui para representar para si o estado do mundo e reagir a ele, solucionar problemas, superar obstáculos conforme a qualidade das percepções que tem, compreendendo assim o conhecimento como um “reflexo” do mundo no ser vivo. O autor reconhece a multiplicidade dos métodos objetivamente reais e efetivamente praticados pela pesquisa científica, tais como teorias empiristas, intuitivistas e positivistas, evidenciando que o caráter metafísico dessas doutrinas em oposição ao método dialético.

A lógica dialética não surge por inspiração da imaginação, nem por um maior refinamento da exclusiva análise dos conceitos, cujo apoio seja a lógica formal, mas deriva da percepção mais aprofundada da objetividade dos processos naturais, quando estes são captados na sua dinâmica própria por um pensamento que busca representá-los no seu movimento imanente, e por isso tem de penetrar até as camadas mais íntimas da sua realidade, para refletir em ideias abstratas os elementos objetivos que aí se encontram (Vieira Pinto, 1969, p. 44).

De acordo com Vieira Pinto (1969) a lógica dialética aprofunda a compreensão do objeto da pesquisa científica, no plano das contradições que determinam a essência desse objeto; no movimento dos fenômenos situados no tempo físico e histórico; na unidade dos contrários, aceita e explicada pela lógica dialética; na explicação de que o pensamento teórico, o mundo das ideias não existe em separado do plano objetivo; no retorno das ideias para a realidade para transformar as coisas. Vejamos como alguns desses elementos apresentados até aqui neste texto se configuram na obra do próprio Marx.

Assim, trazemos mais alguns elementos para compreender a origem do pensamento que permanece no campo das ideias na ciência. Antunes (2018), ao equiparar o conceito de fetiche e o conceito de economia política com conceito de metafísica, sustenta que a obra de Marx – O Capital – em especial a Primeira Seção, não é apenas uma obra de crítica à economia política, mas é uma contribuição de Marx à crítica da metafísica. Marx (2013, p. 146) destacou o caráter fetichista da mercadoria e seu “segredo”. Ao buscar uma analogia para retratar esse caráter misterioso da mercadoria, afirmou que é preciso adentrar na região nebulosa do mundo metafísico, no qual **“os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens”** (Marx, 2013, p. 148).

Essa região nebulosa, caracterizada por vários aspectos, mas principalmente por duplicar a realidade em dicotomias, também é tipificada pela inversão do sentido, pois aquilo que do ponto de vista materialista não tem existência se torna inversamente aquilo que existe como algo independente e autônomo em relação à natureza, à vontade e ao intelecto humano. O pensamento metafísico tem uma origem sociológica, pois origina na própria divisão social do trabalho. Tem sua origem no tempo, fora do pensamento, com o surgimento das classes. Mas, também, uma gênese psicológica em que os metafísicos se sustentam.

Em relação a essa origem psicológica, Engels (1976) nos adverte que esse ponto de vista negligencia a importância do trabalho. O rápido avanço da civilização tem suas raízes frequentemente atribuídas ao desenvolvimento da atividade cerebral, com as pessoas justificando suas ações como produtos de seus pensamentos, em vez de reconhecê-las como manifestações de suas necessidades, que se refletem e atingem rapidamente a consciência, ou seja, o cérebro.

Dessa forma, a análise de Marx (2013) sobre a fetichização das mercadorias e sua relação com a metafísica pode ser interpretada a partir da crescente influência dos produtos da ciência, inteligência artificial e altas tecnologias em nossa sociedade contemporânea. Marx

(2013) relevou a capacidade das mercadorias de adquirir uma vida própria e uma independência aparente em relação aos seres humanos. Hoje vemos uma tendência semelhante com a ascensão da inteligência artificial e da tecnologia. Produtos da ciência, como algoritmos de recomendação em plataformas digitais, podem parecer operar independentemente das vontades individuais, influenciando comportamentos e decisões de maneiras que muitas vezes não são transparentes para os usuários. Da mesma forma, a proliferação de tecnologias avançadas, como a realidade virtual e aumentada, cria uma dicotomia entre a realidade concreta e sua representação digital, levando a uma aparente duplicação da realidade. Esses fenômenos refletem não apenas uma divisão social do trabalho, mas também uma gênese psicológica, como destacado por Engels (1976), em que a atividade cerebral é valorizada em detrimento do trabalho físico. Assim, a análise de Marx (2013) sobre a fetichização das mercadorias e sua crítica à metafísica continua relevante para compreendermos a dinâmica contemporânea entre os produtos da ciência, a tecnologia e a ideologia.

Todavia, de acordo com Marx (2010), toda a história mundial nada mais é do que o processo de criação do ser humano por meio do trabalho. Não aprofundaremos nesse momento a discussão a respeito da categoria marxista de trabalho, mas em suma, retomamos que, conforme Marx (2013), o trabalho é por um lado dispêndio de força humana no sentido fisiológico mas também possui sua qualidade de trabalho concreto e útil. Além dessa duplicidade do próprio trabalho, existe uma cisão na própria realidade: a divisão de classes. Também os objetos sensíveis existem duplamente, como objeto e como representação psíquica. Nesse sentido, os metafísicos separam e atribuem uma vivência autônoma para a representação, que para eles é aquilo que existe de verdadeiro. A inversão, duplicação e autonomização não estruturam somente a metafísica enquanto disciplina filosófica, presente também na Psicologia, estão na estrutura do mercado, como características identificadas por Marx em seu processo de investigação em relação à mercadoria e seu fetichismo.

Assim, afirma Antunes (2018), a **mercadoria**, para Marx, aparece como uma abstração. O mundo moderno não põe fim ao domínio da metafísica, pois ela se torna a própria realidade, agora não apenas nas obras do pensamento e do sentimento, mas pelas mãos humanas, pois a mercadoria e o mercado, ou seja, o capital, possuem uma estrutura e uma natureza metafísica, visto que a mercadoria se apoia nas duplicações tipicamente metafísicas. Ela possui um duplo caráter: o de valor de uso - utilidade, capacidade de satisfazer necessidades humanas - e o de 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, cujo valor é medido pela duração desse trabalho (Marx, 2013).

Em 1861, o Livro I de O Capital foi publicado na Alemanha por Marx, influenciado especialmente pelas ideias de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831) e Ludwig Feuerbach (1804 - 1872), este último que trouxe a público, em 1841, *A essência do cristianismo*. Para Hegel o homem, ser natural “fruidor dos sentidos físicos e sublimado pelo amor sexual, colocava-se no centro da natureza e devia voltar-se para si mesmo. Estava, porém, impedido de fazê-lo pela alienação religiosa” (Marx, 2013, p. 217). No entanto, Hegel tomava o conceito de alienação como objetivação e, dessa forma, como enriquecimento.

Já conforme a visão de Feuerbach, a alienação representa um empobrecimento do ser humano. Ele argumenta que o homem atribui a Deus suas mais elevadas qualidades como ser genérico, pertencente a uma espécie e, conseqüentemente, a divindade, sendo uma criação do homem, acaba se apropriando da essência do criador e o subjuga. A fim de resgatar essa essência e superar o estado de alienação e empobrecimento, o homem necessita substituir a religião cristã por uma religião centrada no amor à humanidade (Marx, 2013).

Conforme Jacob Gorender na apresentação da obra “O Capital” (Marx, 2013), Marx nunca chegou a adotar inteiramente o hegelianismo. Apesar de, em certo momento, reconhecer a grandeza de Hegel e se declarar como hegeliano, ele também não se tornou feuerbachiano. Ao contrário de Feuerbach, que via na dialética hegeliana apenas fonte de especulação mistificadora, Marx intuiu que essa dialética devia ser o princípio dinâmico do materialismo. Isso resultou na concepção revolucionária do materialismo como filosofia da prática.

Do ponto de vista do marxismo, a distorção da filosofia metafísica está em criar categorias do pensamento e achar que essas categorias existem fora do pensamento. Marx busca fazer a inversão da inversão, isto é, mostrar que a metafísica inverteu o mundo, que o mundo como nós o concebemos é um mundo falso, um simulacro, é preciso mostrar o mundo verdadeiro.

Marx, ao analisar as relações econômicas da sociedade, percebeu que essas leis também eram categorias do pensamento, examinando as relações econômicas usando as próprias categorias criadas pelos capitalistas. Portanto, para o marxismo, as categorias têm um referente no mundo real, ao contrário de categorias como a essência, como por exemplo Deus, que não possuem um referente fora do pensamento. Assim, **o método dialético é a ferramenta utilizada para organizar as categorias do pensamento que têm um correlato na realidade**. Marx utiliza o termo “abstrações reais” para descrever essas categorias, que são produtos tanto do pensamento como da realidade concreta. Nesse sentido, afirma Lion (2015) que a mercadoria é a principal representante dessa categoria que carrega essa duplicidade.

Essa “chave teórica” que a forma mercadoria representa é que tem feito um crescente número de teóricos partirem de sua análise para explicar os mais diversos fenômenos sociais. É principalmente em torno da mercadoria que se desenvolve sua relação com a teoria de Hegel. Diversos teóricos que recentemente pesquisaram esta relação acabaram por concluir que a análise da mercadoria revela, antes de qualquer coisa, a existência de uma abstração real, ou, por outras palavras, da estrutura conceitual da própria realidade criada pela forma fetichista da relação social mercadoria. Esse é o principal e mais abrangente ponto convergente entre as teorias de Hegel e Marx - onde o racional corresponde ao real e o real ao racional (Lion, 2015, p. 64).

Na obra produzida por Marx (2013), não é ele quem diz o que a coisa é. O próprio objeto, como no caso da própria mercadoria, é que vai mostrando o que ela é. O processo todo se dá por relação entre coisas, que também são as figuras do pensamento, ou categorias do pensamento que têm a realidade em si e por si. São as categorias que entram em relação umas com as outras, o automovimento das categorias. Mas as categorias do pensamento são também categorias da realidade concreta. Não é como no caso do “Ser”, do “Nada”, e do “Devir” que são categorias do pensamento. Dinheiro e mercadoria são categorias da realidade, mas transformadas em pensamento. Para Marx (2013), em sua pesquisa, a origem está no mundo da mercadoria, não é no mundo da vontade humana. A origem está no mundo concreto, no processo de exposição dialético, pois a coisa viva nasce, desenvolve e progride a algo superior de sua forma inicial.

Diante do exposto, fundamentado no método dialético, reconhecemos que, em qualquer fenômeno a ser investigado, coexistem a singularidade, a particularidade e a universalidade. No caso específico desta pesquisa, que tem como foco o estágio supervisionado em Psicologia no contexto escolar, evidenciamos as circunstâncias sociais, históricas e objetivas que são relevantes para a constituição completa do objeto de estudo, bem como as contradições inerentes que impulsionaram mudanças nos estágios. O próprio método dialético proposto enfatiza a inseparabilidade entre teoria e prática na produção do conhecimento.

1.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ATRAVÉS DO PRISMA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL: IDEOLOGIA E A POSSIBILIDADE DE SEU DESVELAMENTO

A compreensão de qualquer fenômeno em sua singularidade requer a consideração da particularidade como um elemento mediador entre o singular e o universal, levando em conta a dinâmica, o movimento, a história e as contradições internas. Nosso esforço também se concentra em apropriar-nos e resgatar a natureza dialética das categorias singular, universal e particular, e como elas se relacionam com nossa pesquisa. É importante ressaltar que o universal reflete a generalização do trabalho humano ao longo da história, abrangendo até os dias atuais. Além disso, a particularidade pode ser compreendida como uma forma de sociabilidade, enquanto o singular representa um objeto específico, no caso desta tese, a relação teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional.

Para o pensador alemão [Karl Marx], universalidade e singularidade são distintas esferas de generalização do próprio real e, por isso, são igualmente reais. Os processos reais, objetivos, produzem momentos de singularidades e de universalidades, de concretude e de abstrações. Do mesmo modo pelo qual o real produz as singularidades (esta pedra, este indivíduo, este momento histórico) produz também as universalidades (o reino mineral, a sociedade, a história) (Lessa, 2007, p. 120).

Neste contexto, nas próximas linhas abordaremos as categorias de singular, particular e universal, enfatizando a interconexão dialética materialista entre elas. Conforme Oliveira (2005), na concepção histórico-social humana, o singular só pode ser entendido como uma relação interligada a outra relação mais ampla: trata-se da relação indivíduo-genericidade, ou seja, a relação entre o homem e a humanidade. É a relação das objetivações de cada indivíduo em relação às objetivações historicamente desenvolvidas pelos homens ao longo de gerações. Essas últimas são as objetivações que os estagiários/estudantes necessitam adquirir para dominar o sistema de referência do contexto em que vivem e, também, para se objetivar como sujeitos ativos e participantes da transformação desse contexto. Mas, para entender isso em termos de múltiplas determinações, é preciso considerar todo o processo entre o indivíduo (singular) e a humanidade (universal) que se efetiva na relação entre o indivíduo e a sociedade (particular). Dessa maneira, trabalho, singularidade, particularidade e universalidade são quatro parâmetros que coabitam todos os fenômenos; logo não podem ser dicotomizados.

A universalidade está presente em todos os fenômenos, com maior ou menor expressão humana genérica, com menor ou maior expressão de alienação, porque a inexistência da alienação é impossível dentro da sociedade capitalista. Então, singular, particular e universal, são componentes indissociáveis para a compreender a relação teoria e prática nos estágios

supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional. Este, por sua vez, possui uma dimensão singular que se expressa tanto em cada graduação como em cada indivíduo que realiza sua formação profissional e que, tanto um como outro, evidenciam sua identidade, sempre mediada pelas DCNs e demais determinações históricas e sociais. A particularidade dá a direção às mediações, indica as determinações que fizeram um objeto de estudo ser de determinado modo; e a universalidade é a sociabilidade humana, é o fato de nós sermos seres sociais. Dessa forma, apartados das condições sociais de vida e de educação, nós não nos tornamos seres humanos, assim a dimensão da universalidade é expressa no grau de sociabilidade; esse é o universal do humano: sermos seres sociais e dependermos do outro para o sermos. Essa sociabilidade é historicamente desenvolvida pelo conjunto dos homens.

Se pensarmos em uma formação específica como parte da universalidade, o aluno só vai efetivar a relação teoria e prática se lhe for ensinado, se possuir condições objetivas para apropriação da ciência e a compreensão da realidade. Toda e qualquer *práxis* terá as dimensões singular, particular e universal. Na *práxis* de ser psicólogo, a singularidade está em ser esse profissional, a mesma *práxis* na sua particularidade está em “que psicólogo eu sou?” e a universalidade é toda a sociabilidade envolta no próprio fato de que esta sociedade criou o psicólogo.

Conforme Souza (2006), a ênfase na materialidade do modo de produção capitalista se faz necessária, pois se contrapõe às visões idealistas e ideológicas que vigoram na Psicologia; essas perspectivas não levam em conta a relação com o universal. A autora trata da singularidade do indivíduo, que, para ser compreendida, precisa estar em relação com os processos que a constituem: a totalidade universal em que o singular se compõe. Mas, da mesma forma, para compreender a essência da relação teoria e prática nos estágios de Psicologia Escolar e Educacional, é importante buscar conhecer o máximo possível da totalidade e as determinações que a conformam.

Para Souza (2006) o ser humano tomado em sua totalidade é o objeto de estudo da Psicologia. Com essa afirmativa a autora se refere à relação entre o indivíduo e a sociedade. Assim como essa relação também se reflete na teoria de Vigotski, que permite analisar a formação do psiquismo relevando o papel da linguagem em sua constituição e engloba um sistema explicativo que leva em conta a totalidade, pois parte do social para o sujeito, mas sem deixar de o considerar como ativo e constituinte nesse processo.

Já conforme a leitura de Kravtsov e Kravtsova (2019), o objeto da psicologia, que é a consciência, manifesta-se como parte e componente estrutural da personalidade, definida como consciência e seus instrumentos. Anjos (2019, p. 20) concorda com a afirmativa de que o objeto

de estudo da Psicologia Histórico-Cultural é a consciência, “o objeto de estudo da psicologia histórico-cultural não é a atividade em si, mas o psiquismo em atividade, notadamente em seu atributo humano, a consciência.”. Todavia, no mesmo texto, Anjos com base em Martins (2013)¹¹, afirma que o objeto de estudo é o psiquismo, o reflexo ou a representação mental no cérebro da realidade objetiva.

Como explicita Aita (2020, p. 30), com base em Delari Junior (2006, 2012)¹², “o objeto de estudo é a consciência, entendida como ‘conhecimento partilhado’, reflexo e refração da realidade, como um processo indissociavelmente cognitivo (consciência de alguma coisa) e afetivo (consciência de alguém)”.

Dessa forma, deduzimos que consciência, psiquismo e reflexo subjetivo da realidade objetiva podem estar sendo empregados como sinônimos. Assim, afirmamos que o objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural é a consciência humana, conforme destacado por Lordelo (2007), que afirmou que Vigotski elegeu a consciência como objeto psicológico de estudo. Ressaltando, como mencionou Anjos (2019), que não é a consciência que determina a atividade humana, mas a atividade determina a consciência. No entanto, esse processo deve ser compreendido em sua relação dialética; a consciência é resultado da atividade e uma condição específica para a forma humana de atividade, o trabalho.

As correntes idealistas na Psicologia tentam reduzir o estudo apenas ao mundo interno dos seres humanos, como se os indivíduos fossem auto constituídos, a-históricos, **reprodutores de ideologia**, dotados apenas de características inatas. Os sujeitos não são imunes às mudanças sociais e, quando compreendidos apartados dos demais, o indivíduo acaba por ser o único responsável por seus atos e as instituições e o sistema saem desresponsabilizados pela organização da vida (Souza, 2006).

Nesse sentido, relevamos que, nesse caso, consideramos que uma visão ideológica se faz de uma forma de consciência composta por um conjunto de concepções, ideias, representações, teorias, uma força mistificadora. Em outras palavras, pode ser compreendida como um véu que encobre as contradições estruturais da sociedade capitalista e acabam por reproduzir e justificar a dinâmica da vida cotidiana na sociedade do capital. É uma representação ideal distorcida que opera na subjetividade, conformando os seres sociais à sua

¹¹ Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

¹² Delari Junior, A. (2006). Clínica vigotskiana: fragmentos e convite ao diálogo. Produção independente. Recuperado de http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdf5MPw14RxGV.pdf.
Delari Junior, A. (2012) O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/240631608/Achilles-Delari-OSujeito-e-a-Clinica-Na-Psicologia-Historico-cultural>.

dinâmica de funcionamento. A ideologia tem a falsa consciência como uma determinação central em sua função de distorcer o conhecimento. No entanto, é sob essa ideologia dominante que os homens adquirem consciência e, no campo histórico da luta entre as classes, pode-se produzir conhecimentos **desveladores da ideologia** (Baldi, 2019).

Nesse cenário, compreender e abordar a ideologia de maneira geral é de extrema importância para uma análise crítica no contexto dos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional com foco na relação entre teoria e prática. Isso se justifica pelo fato de que, dependendo de como o processo é conduzido, do contato com a realidade e da fundamentação teórica, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais aprofundada da realidade ou simplesmente se conformar sem questionar a reprodução dessa mesma realidade.

Ao compreender o processo ideológico da realidade, os estudantes são capazes de identificar suas influências na Psicologia Escolar e Educacional, realizando a crítica sobre a realidade e sobre a relação teoria e prática que permeia a área da Psicologia Escolar e Educacional; possibilitando análise crítica e transformações; considerando as estruturas sociais, relações de classe, que são políticas e econômicas e suas influências no contexto da educação; permitindo-lhes ir além da mera reprodução da realidade vigente; e promovendo uma compreensão mais ampla e transformadora dos desafios e das possibilidades na efetivação da relação teoria e prática no contexto da Psicologia Escolar e Educacional rumo à *práxis* revolucionária.

Marx (2013) ironicamente faz uma analogia com o termo religioso “sinais dos tempos”, que, de acordo com o cristianismo, diz respeito a eventos ou experiências que Deus proporciona às pessoas para mostrar que algo significativo aconteceu ou está para acontecer. Foi profetizado que haveria muitos sinais da segunda vinda do “Salvador” nos últimos dias. Esses sinais capacitariam as pessoas fiéis a discernirem, serem advertidas e se prepararem para o plano de Deus. No entanto, Marx evidencia na passagem a seguir que o capitalismo não é eterno e não seria por meio de milagres ou realizações do mundo religioso que ocorreria a transformação social, mas sim uma realização do conjunto dos homens. Não à toa, é tão importante para classe dominante a reprodução ideológica sobre a qual discorremos anteriormente em busca de manter o *status quo*.

São sinais dos tempos que não se deixam encobrir por mantos de púrpura nem por sotainas negras. Eles não significam que amanhã hão de ocorrer milagres, mas revelam que nas próprias classes dominantes já aponta o pressentimento de que a sociedade atual

não é um cristal inalienável, mas um organismo capaz de transformação e em constante processo de mudança (Marx, 2013, p. 80).

A citação indica ainda como, no prefácio da primeira edição de “O Capital”, Marx (2013) compreendia a história como um processo, mas permeado por contradições, principalmente pela capacidade dos seres humanos de tomarem consciência da realidade, de compreendê-la. Além disso, fica evidente a crítica ao viés mistificador da realidade, tal qual releva Marx (2013, p. 90), ao afirmar que “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. Assim, as sociedades, em especial a capitalista, são repletas de contradições e, sob o fundamento materialista, compreendemos que a realidade existe antes que exista a ideia sobre ela.

Por meio dos conceitos elencados até o momento, a *práxis*, o processo de compreensão da realidade por meio do prisma idealista de Hegel e materialista de Marx, a ideologia e a relação singular-particular-universal, da qual estamos tratando nesse item, já podemos retomar um dos questionamentos por nós elencados para pensar a relação teoria e prática nos estágios em Psicologia Escolar e Educacional: *Será que essa relação permite a compreensão da realidade para além da aparência superficial?*

Conforme destacado por Patto (1984), a ciência não é neutra nem desinteressada, pois existem interesses que podem facilitar ou dificultar a revelação da realidade. Toda ciência surge vinculada a interesses históricos. Nesse sentido, Patto (1984) ressalta que, embora as ciências partam de um conjunto de ideias sobre o mundo e a possibilidade de conhecê-lo, existem aquelas que não se alinham com o discurso científico, pois seu conteúdo se limita a determinações ideológicas.

De acordo com as afirmações de Patto (1984), esse interesse ideológico se evidencia na Psicologia, particularmente na terapia, cujo objetivo é curar ou simplesmente adaptar os indivíduos às normas que mantêm o *status quo*. Essas normas enfatizam valores supremos como saúde, maturidade e sucesso, associando amor e produtividade, e baseando valores culturais em uma estrutura que apenas o indivíduo pode romper, individualizando questões coletivas. No contexto específico da Psicologia Escolar e Educacional, também destaca que esse processo ocorre com um foco no diagnóstico e tratamento de distúrbios (Patto, 1984).

Dando continuidade e explicando essa linha de pensamento, Costa e Mendes (2021) abordaram em seu texto intitulado “A miséria da Psicologia brasileira: subordinação ao capital e colonização-dependência” a situação da Psicologia no Brasil. Segundo os autores, essa “miséria” se refere à condição em que a Psicologia está submetida a uma série de fatores que a

limitam e a tornam dependente dos interesses do capital e dos modelos de pensamento dominantes. Os autores destacam que, historicamente, a Psicologia tem sido uma ciência e profissão burguesa, com uma abordagem caracterizada pelo idealismo e subjetivismo, subordinada ao sistema capitalista. Nesse viés, a origem da Psicologia está ligada à necessidade de compreensão e controle da ação humana.

A Psicologia emana da compartimentalização dos saberes, decorrente da fragmentação abstrata do real; uma materialização no âmbito da ciência da especialização da divisão social do trabalho. Fatia-se a realidade, como se ela assim se produzisse, e o pedaço que cabe à Psicologia é o da subjetividade, da mente, consciência, comportamento, em suma, do indivíduo; não qualquer subjetividade, mente ou comportamento, mas do ser cindido do capitalismo, em que prepondera sua dita essência individualista (Costa & Mendes, 2021, p. 2).

Assim, Costa e Mendes (2021) afirmam que diante dessas características e determinações a que a Psicologia está submetida, dentro do pensamento hegemônico nessa ciência, as dimensões subjetivas, mentais ou comportamentais existem por si mesmas, podendo ser compreendidas por uma disciplina específica do conhecimento, enquanto se referem a um ser separado da sociedade, duas instâncias fragmentadas, como resultado do pensamento ideológico que medeia enquanto particularidade específica a formação e o desenvolvimento dessa ciência e profissão.

No contexto histórico da formação da Psicologia, a economia política contava com o respaldo de uma Psicologia Científica que descrevia uma “economia psíquica” compatível a ela. Um exemplo citado por Costa e Mendes (2022) é a psicofisiologia do século XVIII, anterior à autonomização da Psicologia. Nesse período, existia uma abordagem de engenharia psicológica e comportamental, que buscava capturar esses aspectos por meio de leis causais, assim como a própria realidade era vista como algo externo a esse indivíduo apartado do social em que a união se apresenta apenas pelo interesse próprio.

Dessa forma, o objetivo da Psicologia era o estudo e controle desse indivíduo, compreendido como um ente serializado e fragmentado, representando o trabalhador individual no contexto do modo de produção capitalista, o indivíduo do capitalismo e da Psicologia. Por consequência, suas dimensões psíquicas e comportamentais também eram consideradas autônomas, passíveis de mensuração e, acima de tudo, passível de controle como reflexo do

processo ideológico da sociedade capitalista (Costa & Mendes, 2021). Nas palavras dos autores:

Marx constata como a economia política transforma o trabalho como ação humana, autoatividade, *práxis*, responsável pela humanização do ser como ser social, num mero componente e etapa do ciclo capitalista de produção. O que dizer da Psicologia ao ter como ser humano o ser da propriedade privada (o indivíduo privado) que, inclusive, a tem refletida como fundamento, seja possuindo-a seja tendo que vender sua força de trabalho ao não detê-la? (Costa & Mendes, 2021, p. 3).

Sob o sistema do capitalismo, a sociabilidade é caracterizada pela condição geral do indivíduo como trabalhador, que vende sua força de trabalho para aqueles que possuem os meios de produção. Nesse contexto, a propriedade privada assume um papel central, o trabalhador se objetiva na forma de mercadorias produzidas, que não lhe pertencem. Os princípios de liberdade, igualdade e direito, assim como a preservação da propriedade privada e do individualismo, são ideologicamente expressos e justificados por meio de diversas teorias e campos do conhecimento, incluindo entre eles a Psicologia (Costa & Mendes, 2021).

Conforme destacado por Costa e Mendes (2021), a Psicologia, em sua especificidade, manifesta uma divisão entre o indivíduo e a sociedade, influenciada pelos princípios de idealismo e dualismo mencionados anteriormente. Essa divisão surge como resultado da separação entre o Estado político e a sociedade civil, uma característica do âmago da sociedade burguesa. Surge então a concepção do indivíduo como um ser egoísta que se autoengendra. Nesse contexto, a Psicologia desempenha o papel de uma ideologia que expressa, justifica e naturaliza o indivíduo e o individualismo inerentes ao sistema capitalista.

A autonomização da Psicologia como ciência, separando-se da Filosofia, ocorreu na segunda metade do século XIX, principalmente no contexto europeu. No entanto, as concepções e o funcionamento predominantes naquele contexto específico foram universalizados, moldando a Psicologia como disciplina e influenciando suas diversas manifestações ao redor do mundo. Para Costa e Mendes (2021), a primeira face da miséria da Psicologia brasileira diz respeito à subordinação ao capitalismo. A segunda se refere a esse caráter colonizado e dependente da Psicologia brasileira, isto é, uma ciência desenvolvida numa realidade diferente da particularidade capitalista brasileira foi importada a-historicamente, resultando em “uma compreensão mistificadora, cujos padrões vêm ‘de fora’, naturalizando nossa realidade desigual e justificando as estruturas de exploração, opressão,

dependência e dominação dos povos latino-americanos – usualmente pela inferiorização e culpabilização destes” (Costa & Mendes, 2021, p. 7).

Conde (2018) analisa que a origem das formações profissionais foram as aprendizagens práticas, ou seja, o próprio trabalho. Dessa forma, interessa-nos o resgate histórico sobre a atividade prática do conjunto dos homens. No entanto, ressaltamos que a prática para o marxismo, sobre a qual tratamos um pouco mais em outras seções nesta tese, é compreendida como critério de verdade, conforme analisa Peixoto (2018, p. 214):

A prática é terreno da verdade porque, pela dialética sob ontologia materialista, está na prática o fundamento do pensar e a possibilidade de o pensado realizar-se enquanto transformação material. Não é possível que o pensamento transforme. Mas, quando profundamente conhecedor do real, é possível que o pensamento oriente o processo de transformação material.

Dessa forma, teoria e prática estão interrelacionadas e não é possível falar de prática sem nos remetermos à teoria e vice e versa. Feita tal colocação para que não percamos de vista essa relação, passamos para a discussão a respeito do modo de produzir a vida ao longo da história.

Na contemporaneidade, conforme Salinas (1987) as instituições, ciências, costumes, política etc. são bastante diferentes em comparação com outras épocas. Em especial queremos discutir como os homens se organizam para produzir a vida social. Nesse sentido, o autor questiona: *O que muda?; Como muda?; Por que muda?*

Um posicionamento idealista prioriza o papel do indivíduo e suas ideias nas mudanças ocorridas ao longo da história. No entanto, a corrente materialista de Marx situa o homem na sociedade, sem descartar sua relevância enquanto indivíduo, mas não é apenas a individualidade ou a sua consciência que mudam, mas sim a sociedade em que se atua é que muda; isto é, muda a vida material, a forma com que os homens produzem e reproduzem a vida no âmbito econômico, social, político, entre outros (Salinas, 1987).

Para Marx e Engels (2007, p. 30), o mundo sensível não é algo estático por toda a eternidade; ao contrário, é produto histórico e resultado da atividade de muitas gerações, as quais, “cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolvem sua indústria e seu comércio e modificam sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas”. Além disso, o homem também é um “objeto sensível” e portador de atividade sensível, viva e conjunta dos

indivíduos, homens ativos, em conexão com social com sua condição de vida que o fazem o que são.

Nesse sentido, ao afirmar uma concepção histórica do homem e do mundo, Marx e Engels (2007) notabilizam que o homem precisa estar em condições de viver para fazer história.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades [comida, bebida, moradia, vestimenta e outros], a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno¹³, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado (Marx & Engels, 2007, p. 33).

Assim, a primeira coisa a se fazer, afirma o autor, é observar em todo seu alcance esse ato histórico dos homens e evidenciá-lo. Em segundo lugar, afirma que para a satisfação da primeira necessidade, manter-se vivo, o homem produz instrumentos de satisfação e com isso desenvolve novas necessidades e estas compõem o primeiro ato histórico. A terceira condição que influencia no desenvolvimento histórico é que os homens renovam cotidianamente sua própria vida e, ao criar novos homens, ao procriar, estabelecem-se relações familiares e crescimento populacional, que geram novas necessidades. Assim, para o pensamento marxista, é necessário demonstrar a origem, a gênese do objeto, como se desenvolve a partir de muitas determinações e para onde se dirige, orientado por qual princípio que orienta a marcha.

Com base na discussão na centralidade no trabalho, precisamos questionar, assim como fez Lessa (2012), “mas qual trabalho?”. Assim, o trabalho desde o homem primitivo, passando pelo trabalho escravo do período do Império romano, o trabalho dentro do sistema feudal e por fim, o trabalho dentro da sociedade capitalista e suas especificidades. Para, por fim, compreender o trabalho em Psicologia que é realizado dentro dessa sociedade, pois, como afirma José Arthur Giannotti nas considerações sobre o método presente na obra “O Capital” (Marx, 2013, p. 61): “Ao dotar os conceitos de historicidade, Marx atenta para as diferentes

¹³ Bruno Bauer (1809-1882) sofreu críticas de Karl Marx, com a colaboração de Friedrich Engels, a ele e a seus discípulos mais próximos, em um livro inteiro “A Sagrada Família” e em um capítulo do livro “Ideologia Alemã”, considerado um filósofo espiritualista, idealista, pouco conectado com a realidade histórica concreta, preso pelos vícios do pensamento e da linguagem de Hegel.

vias de suas particularizações, assim como para as diversas maneiras pelas quais o universal e o particular se relacionam”.

Com base nas observações que apresentamos, relevamos que a relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional é restrita aos moldes da sociedade capitalista. Isso indica aspectos para relacionar o singular-particular-universal desse objeto de estudo.

1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

O tornar-se humano envolve tanto o processo de hominização quanto o de humanização, sendo esses resultados do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. O primeiro está relacionado principalmente ao aspecto biológico, enquanto o segundo abrange as características específicas dos seres humanos, tais como linguagem, pensamento simbólico, abstração, consciência, criatividade, entre outras, que os distinguem das demais espécies. Contudo, esses dois processos são complementares. Nesse contexto, é relevante destacar que a relação entre teoria e prática, uma das principais contribuições mencionadas no texto, tem suas raízes no processo de se tornar humano, ou seja, na hominização e o processo de humanização representa a continuidade dessa unidade entre teoria e prática.

Marx (2013) enfatizou que o progresso da humanidade é um processo material e objetivo, mas também incorpora as categorias do pensamento, que, por sua vez, refletem a realidade concreta. Sob essa ótica, está a teoria da *práxis*, destacada por Barbosa (2010) com base no pensamento marxista, como uma criação humana que nos permite conhecer e transformar o mundo em sua essencialidade.

A *práxis* transcende a mera compreensão da realidade, pois incorpora ações políticas e revolucionárias. Dessa forma, as categorias do pensamento são igualmente indispensáveis, pois somente ao entendermos a natureza do sistema, podemos desvendar e visualizar as influências que se alinham aos interesses do capital. De forma análoga, somente por meio da ação concreta é possível modificar essa realidade. Nesse contexto, a teoria da *práxis* desempenha um papel fundamental, impulsionando-nos a mobilizar para a ação, algo que nem sempre ocorre historicamente na ciência psicológica. Com frequência, essa ciência tende a se dirigir à manutenção da situação existente buscando adaptar os indivíduos a essa realidade; estabeleceu-se, assim, uma relação entre teoria e prática de manutenção.

O idealismo pode ser interpretado como uma abordagem em que a produção do conhecimento e das ideias não reflete a natureza dinâmica e essencial da realidade, priorizando

o papel das ideias em relação à existência material. Isso pode levar a uma análise limitada dos eventos e objetos, enfocando apenas na superfície dos acontecimentos, em vez de investigar suas bases reais e históricas. Vigotski (1996) discorreu sobre as perspectivas idealistas também baseadas em fundamentos biológicos da Psicologia, as quais são dominantes e permanecem prevalentes até os dias atuais. No entanto, o autor adota uma visão não hegemônica, que não descarta a base biológica do ser humano, a qual também é relevante no processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ele reafirma a historicidade do homem e de seu psiquismo, enfatizando a significativa relação existente entre o indivíduo e a sociedade em uma relação concreta e não metafísica.

Em síntese, esse viés de pensamento se reflete em uma relação teórico-prática na área da Psicologia escolar, como afirmaram Lessa e Facci (2011), em que a Psicologia tradicional é centrada no indivíduo e em sua adaptação às normas e padrões sociais preestabelecidos. Essa abordagem considera a aprendizagem como um processo mecânico e linear, sem levar em conta o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Uma possibilidade de avanço em relação à Psicologia tradicional, de acordo com Lessa e Facci (2011), reside no uso dos fundamentos da abordagem histórico-cultural, uma perspectiva dialética materialista marxista desenvolvida por Lev Vigotski. Essa teoria, que será mais explorada nesta tese, tem como base a compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade, enfatizando a aprendizagem como um processo social e culturalmente mediado. Destaca-se que, em qualquer fenômeno estudado, coexistem características singulares, particulares e universais em que há a relevância da unidade entre teoria e prática, reconhecendo que ambos os aspectos são inseparáveis na compreensão da realidade. Em outras palavras, a teoria é a base para a prática, e a prática contribui para o aprimoramento da teoria, formando uma relação indissociável entre os dois aspectos do conhecimento.

Além disso, durante nossa pesquisa, identificamos diversos outros conceitos que não abordaremos neste trabalho devido às divergências que eles carregam. Esses conceitos incluem trabalho material e imaterial, trabalho não-material, trabalho espiritual e intelectual. No entanto, gostaríamos de enfatizar que nos alinhamos com a perspectiva de Saviani (2013), que considera o trabalho do professor como trabalho não-material. Da mesma maneira, adotamos essa perspectiva para o trabalho realizado área da Psicologia Escolar e Educacional como trabalho não-material. Isso se deve ao fato de que lidamos com a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Essa visão destaca que a atuação do psicólogo envolve a criação de conhecimento, intervenções e processos de transformação no campo da Psicologia, contribuindo para a compreensão e promoção do desenvolvimento

psicológico e, por conseguinte, para a formação da consciência. Portanto, reafirmamos a indissociabilidade da relação entre teoria e prática nesse contexto e reconhecemos que o trabalho nessa área demanda uma base teórica sólida para orientar as intervenções e ações práticas em conformidade com a realidade concreta.

Por fim, com esta seção, buscamos demarcar contribuições da perspectiva de Marx (2013), que enfatiza a inseparabilidade entre a atividade intelectual e material, identificando o trabalho como central para o processo de humanização. No entanto, o capitalismo trouxe uma nova dimensão ao trabalho, minando o seu caráter criativo e alienando os trabalhadores de seu significado essencial. Portanto, o conceito de *práxis*, conforme estabelecido no marxismo, abrange a relação entre teoria e prática na transformação revolucionária da realidade. Ressaltamos que a atuação profissional em Psicologia se configura como uma forma específica de *práxis* social. Assim, optamos por utilizar a terminologia “relação teoria e prática”. Reconhecemos que há contribuições da psicologia na luta de classes e que essa abordagem ainda apresenta limitações na compreensão da totalidade da realidade.

Todavia, devemos compreender que na sociedade capitalista não alcançaremos um movimento coletivista, comunista por meio da relação teoria e prática nos estágios curriculares em Psicologia Escolar e Educacional. Como qualquer prática social, é marcada nessa sociedade por contradições. Assim, é importante lembrar que, dentro da psicologia, há intelectuais e profissionais que desempenham papéis destinados à manutenção do *status quo*. A partir do nosso posicionamento, o que podemos almejar é o avanço no processo de apropriação do conhecimento científico e na promoção da humanização, do aprimoramento da representação do mundo na consciência, o que permite uma atuação diferenciada no mundo. Nossos esforços se expressam, principalmente, na ampliação da consciência e no avanço da luta de classes.

2. O TRABALHO: MODO DE PRODUÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

“O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 48)

Nesta seção, apresentamos a justificativa para o caminho adotado, partindo da citação inicial de Marx (2008), na qual o autor ressalta que o modo de produção da vida material determina a vida social, política e intelectual. Reconhecemos que nosso objeto de estudo, a relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional, é influenciado pelos aspectos do modo de produção da vida material e, de forma dialética, contribui para esse processo. Além disso, ao abordar o percurso histórico da Psicologia no Brasil, Antunes (2012) enfatizou a importância de compreender e apreender a concretude do objeto de estudo por meio da compreensão do passado, que estrutura o presente e se projeta para o futuro.

Em nossa pesquisa de mestrado, exploramos parte da história da relação entre Psicologia e educação no Brasil (Pieniak, 2019). Ficou evidente como o processo produtivo do país influenciou a educação e como a Psicologia desempenhou um papel científico nesse processo, legitimando as mudanças necessárias para adaptar o processo educacional às demandas do capital em diferentes momentos. No entanto, dentro desse contexto, também surge uma perspectiva crítica da educação e da Psicologia, que denuncia as abordagens exclusivamente biológicas, individualizantes e culpabilizantes do desenvolvimento psicológico humano. Essa abordagem se baseia em estudos e intervenções que buscam superar tais perspectivas, promovendo uma visão mais ampla e socialmente consciente do desenvolvimento psíquico. Além disso, consideramos que o objetivo da formação em Psicologia abrange, entre outros aspectos, a preparação do profissional para ingressar no mercado de trabalho.

De fato, como afirmou Fernandes (2016) em sua pesquisa sobre a formação generalista em Psicologia e a preparação para o mercado de trabalho, que, em geral, o psicólogo assume vínculos de trabalho variados, o que provavelmente se deve à necessidade de obtenção de remuneração, em vez de ser uma escolha estritamente relacionada à área específica do curso em que deseja atuar. Isso se deve ao fato de que a formação generalista proporciona ao

profissional, após a conclusão da graduação, a habilitação de ingressar em diversos campos de atuação, aliada com a necessidade de sobrevivência na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o profissional desempenha suas atividades nessa sociedade – contraditória - e, ao mesmo tempo, precisa vender seu trabalho como uma mercadoria. No entanto, busca-se também a formação de um profissional crítico, que tenha consciência de sua posição no mundo, como destacado por Abrantes (2016, p.22). Esses elementos indicam a necessidade de compreender o lugar ocupado por esse objeto de estudo no processo produtivo, suas múltiplas determinações e manifestações, visando à compreensão da totalidade do objeto.

Dessa maneira, o caminho percorrido nesta tese se firma na compreensão da centralidade do trabalho para a compreensão da relação teoria e prática, pelo fato de a formação em Psicologia se dar para a efetivação dela no mundo do trabalho. Também pelas diferentes compreensões e expressões do conceito de trabalho ao longo da história, é necessária a trajetória teórica que vem se seguindo.

Nessa seção não é nosso objetivo adentrar com profundidade nas elaborações de Marx a respeito da relação entre luta de classes, desenvolvimento das forças produtivas, relações de produção que constituem os momentos históricos, mas buscaremos esboçar como se constituiu, no caso do tema desta tese, a relação entre a teoria e prática no estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional e o que essa relação carrega do processo histórico de desenvolvimento do trabalho.

Além disso, conforme afirmado por Sánchez Vázquez (2011), a característica essencial do trabalho humano é a antecipação consciente do objeto a ser produzido, ou seja, a objetivação de uma ideia. Portanto, o trabalho é uma ação consciente, determinada, planejada e racional. Nesse sentido, pensamento e ação estão sempre interligados. O trabalho é compreendido como a manifestação da relação entre teoria e prática, influenciado pela sociedade em cada momento histórico e pelas múltiplas determinações da realidade concreta. Dessa maneira, nessa seção abordaremos elementos da história do trabalho como base para compreender a relação entre teoria e prática.

2.1 AS RAÍZES DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: DO HOMEM PRIMITIVO AO ARTESANATO E MANUFATURA

No período correspondente ao trabalho e a relação com o homem primitivo em desenvolvimento, correspondendo a um processo de hominização e humanização, em linhas gerais, observamos que é o trabalho enquanto atividade vital que cria as condições biológicas

da própria espécie humana, as características físicas, mas também psíquicas que a diferenciam dos demais animais. Evidenciando que as conquistas biológicas corporais, também as linguísticas possuem estreita relação com o trabalho cooperado, com a vida em comunidade. Como consequência, desenvolve-se paulatinamente as capacidades de adaptação cultural a uma variedade de ambientes e trabalhos cada vez mais elaborados.

Dentro desse contexto, o desenvolvimento da linguagem permite, conforme Luria (1979), a duplicação do mundo perceptível, a conservação de informações recebidas do mundo exterior e o desenvolvimento de um mundo interior de imagens; a possibilidade de abstração das propriedades essenciais das coisas; e a possibilidade de transmissão de informações por meio da linguagem formada pela história social da humanidade.

Essas características evidenciadas por Luria (1979) sobre a linguagem são essenciais para pensar a relação teoria e prática do homem primitivo em desenvolvimento. Utilizamos a confecção de ferramentas como uma conquista e exemplo de processo e resultado de como se deu a relação teoria e prática. A preparação de instrumentos mudou radicalmente a atividade do homem primitivo, os humanos se tornam criadores de si mesmos porque constroem o mundo material e cristalizam suas habilidades por meio de suas ações dentro dele, desenvolvendo também o mundo interno, psíquico.

Saviani (2007), quando discorreu sobre os fundamentos ontológicos-históricos¹⁴ da relação trabalho-educação, afirmou que a natureza não garante a existência humana, é preciso que os próprios homens garantam sua sobrevivência, evidenciando assim, que os próprios homens não nascem homens, mas se formam. Não nascem sabendo se produzir como homem, precisam aprender a produzir sua própria existência, assim, a própria formação do homem é um processo educativo. Dessa forma, afirma o autor:

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse

¹⁴ “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155).

mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (Saviani, 2007, p. 154).

Os seres humanos aprenderam a criar sua própria existência no ato de produzir, ou seja, trabalhando. Nessa relação com a natureza, eles se tornaram humanos, educando a si mesmos e, também, as gerações futuras. A produção da existência está ligada ao desenvolvimento da forma e do conteúdo, cuja eficácia é comprovada por meio da experiência, conforme destacado por Saviani (2007), reafirmando assim, a importância do trabalho humano como um processo fundamental para o desenvolvimento da existência.

O trabalho não apenas fornece os meios materiais de subsistência, mas também promove desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Com a experiência prática e com o aprendizado adquirido ao trabalhar, os seres humanos constroem conhecimento, adaptando-se às demandas do meio ambiente e garantindo a continuidade da sociedade ao transmitir esse conhecimento às futuras gerações.

Conforme Saviani (2007), a educação nas comunidades primitivas corresponde ao fato de os humanos se apropriarem coletivamente dos meios de produção de subsistência, educando a si mesmos e as novas gerações no processo. Existe um tipo de produção comunal que também é chamado de "comunismo primitivo". Não há distinção de classe, tudo é feito em conjunto. A unidade tribal é o uso coletivo da terra, onde os homens criam coletivamente sua própria existência e se educam no mesmo processo. Em tais circunstâncias, a educação é equiparada à vida.

Nesse momento histórico, reafirmamos que a origem da relação teoria e prática está no processo de hominização e humanização do homem primitivo e não há separação entre teoria e prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho das mãos. Em outras palavras, o desenvolvimento das ferramentas/instrumentos, como uma das conquistas humanas desse período, sintetiza a relação teoria e prática.

Com o declínio do Império Romano, o feudalismo já despontava no horizonte do ocidente europeu; o poder é descentralizado e paulatinamente recomposto a partir do feudo, numa situação de dependência dos servos ao senhor feudal. O feudalismo foi um sistema de produção predominante na Europa durante parte da Idade Média (séculos V ao XV). Em geral, a nobreza constituída pelos donos dos feudos ou senhores feudais eram a classe mais alta da Europa medieval. Os cavaleiros eram os membros mais importantes da nobreza, eram os protetores e administradores da terra. Além disso, os clérigos, a classe religiosa, serviam de

intermediários entre Deus e o povo. A terra sob o feudalismo era propriedade de um grupo de proprietários, e os camponeses trabalhavam naquela terra para manter sua sobrevivência.

As formações sociais de natureza feudal organizavam a produção, extraíam o excedente e distribuíam de modo que a produção não fosse estocada por muito tempo, pois não havia mercados suficientes para absorvê-la. Havia ainda o pequeno artesanato doméstico. Nesse sentido, Salinas (1987) releva que a situação do servo era muito superior à da maioria dos escravos romanos, pois tinham as terras comuns em que podiam levar os seus animais, obter sobra das colheitas para alimentação do gado, aproveitar a lenha etc.

Conforme Batista (2014), o Império Romano deixou uma ampla extensão territorial, uma economia totalmente dependente da terra e uma base técnica simples de instrumentos de trabalho que não permitiam ir além das práticas primitivas, o que não proporcionava as condições para que a necessidade de produção de alimentos avançasse a ponto de atender a demanda de todos os envolvidos.

A demografia foi um elemento determinante que pautou o movimento dos projetos das classes dominantes no período medieval. Com a derrocada do Império Romano — século III d.C. —, a sociedade não conseguiu organizar-se rapidamente, impactando de forma direta nas áreas rural e urbana. As terras cultiváveis que subsidiavam a maior parte da população, por meio das suas colheitas, deixaram de cumprir esse papel. Sem alimentos, faminta, a população urbana obrigou-se a migrar para o campo em busca de um pedaço de terra para plantar (Batista, 2014, p. 211).

Conforme o pesquisador, com a redução demográfica, a população ficou em situação de insegurança, visto que, cada vez que a natureza não colaborava e afetava as plantações, com a baixa da produtividade, havia escassez de alimentos. Como consequência, a morte se tornou constante em parcela significativa da população que vivia em situação-limite. Além da falta de alimento, outros fatores contribuíam para a grande mortalidade, como as epidemias de malária e varíola.

Huberman (2017) evidenciou que na sociedade feudal o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes, eclesiástica e militar. Nesse contexto, também guerras estavam presentes e tiveram suas consequências, como a Guerra Santa, promovida pela Igreja Católica Apostólica Romana, a fim de retomar Jerusalém que estava sob domínio dos muçulmanos. Acordos públicos sofreram intervenções, como o descumprimento dos acordos por parte dos Senhores Feudais que representavam oficialmente a Igreja Católica. Como

consequência, muitos servos e suas famílias foram expulsos das terras que arrendavam, destituídos de qualquer condição mínima de existência material. Outros trabalhadores, que possuíam conhecimentos técnicos, produziam objetos artesanais, desenvolviam seus ofícios pela relação de mestres e aprendizes, criando e produzindo objetos para comercializar (Batista, 2014).

A categoria ontológica ‘trabalho’ requeria, nesse momento, uma atenção diferenciada. Com a mudança embrionária nas relações de poder político e econômico, abriu-se uma lacuna na história medieval para que o processo de trabalho determinante, pautado no objeto histórico — terra e seus instrumentos simples de intervenção —, fosse impactado em suas raízes. O trabalho humano, mediador no campo de possibilidades de realizações teleológicas, experimentava, cotidianamente, alterações em suas manifestações (Batista, 2014, p. 214).

Assim, o processo de trabalho vai ganhando contornos que não mais os gerais da subordinação do servo ao Senhor e ao Clero e o trabalho na terra. Novas matérias primas se inserem no processo produtivo e, também, uma relação de autonomia em uma parcela de trabalhadores. “Mestres, artesãos e aprendizes avançaram em suas ações produtivas e reprodutivas” (Batista, 2014, p. 215). As guildas vão sendo organizadas e pressionam o desenvolvimento da fase embrionária do capitalismo. Vale ressaltar que:

O artesão mestre e seu aprendiz, ao pensarem, desenvolverem e efetivarem suas teleologias em determinado objeto material, apropriavam-se de conhecimentos técnicos e de outras determinações objetivo-subjetivas. Este aprendizado possibilitava apropriarem-se de novas habilidades e descobertas de elementos diferenciados em todo o processo de produção. Na condição de autor e ator durante o processo de trabalho, o artesão e seu aprendiz, conscientes ou não, compreenderam que, no final do processo, sujeito e objeto não eram os mesmos. Sujeito absoluto na relação com a natureza e com os próprios homens, o conhecimento de todo o processo de trabalho artesanal ficava sob o domínio do artesão mestre e do aprendiz, o que os fortaleciam técnica e politicamente (Batista, 2014, p. 216).

Nesse contexto, afirma Batista (2014), os artesãos livres, sujeitos de sua própria história demarcaram seu processo de trabalho com determinadas características, tais quais: as

atividades desenvolvidas eram realizadas pelos mestres artesãos e seus aprendizes no interior dos ofícios; os mestres artesãos eram os proprietários dos ofícios, dos instrumentos de trabalho, da matéria-prima, do lucro e dos conhecimentos adquiridos, que eram socializados com os aprendizes de diferentes formas a depender da relação de confiança; o trabalho era realizado reunindo ações de teor técnico que unificaram o pensar e o fazer no processo de trabalho; entre outros elementos que acabavam por incomodar os burgueses comerciantes e outros personagens nobres de reinados em decadência. Assim, o artesão autônomo organizado política e profissionalmente não conseguiu se manter da mesma forma com as manifestações que pressionavam o fim da Idade Média e o início do Renascimento.

Em suma, como refere-se Marx (2013), na idade média, os homens eram essencialmente dependentes, em sua maioria, de relações estabelecidas entre servos e senhores feudais, vassalos e suseranos, leigos e clérigos. Essa dependência nas relações sociais e da produção material constituem a base social, portanto o trabalho e seus produtos não precisam de uma forma fantástica¹⁵, estão na engrenagem social como serviços e benefícios naturais. Essa forma natural, diz o autor, é constituída de tal maneira que “todo servo sabe que o que gasta a serviço de seu senhor é uma certa quantidade de sua força de trabalho pessoal. O dízimo pagável ao padre é mais claro do que a bênção do padre.”. Ou seja, as relações sociais de trabalho não se disfarçam de relações entre as coisas, como no mundo das mercadorias.

O feudalismo não era um sistema tão dinâmico quanto o que o sucedeu. Além disso, não havia muita inovação ou competição nesse sistema, pois todos trabalhavam juntos para criar produtos, sob o jugo do senhor feudal. Depois do trabalho, os camponeses comiam e sobreviviam com o que sobrava dos pagamentos pelo uso da terra. Depois de séculos sob o feudalismo, podemos dizer que o capitalismo começa a germinar quando os comerciantes começaram a vender mercadorias em vez de bens de subsistência. Para começar, os vendedores

¹⁵ Para Marx (2010) a sociedade encontra-se dividida em duas classes: trabalhadores e proprietários. A partir da propriedade privada, o trabalhador é aquele que tem que vender a sua força de trabalho, graças ao consumo dela, o resultado do seu trabalho, a objetivação é uma mercadoria. Essa realização do trabalho aparece perante o estado econômico-nacional como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, apropriação como alienação (*Entfremdung*), como estranhamento (*Entäusserung*). A alienação assinala o estranhamento do trabalhador com o produto de seu trabalho, que não conhece todas as etapas de sua fabricação, bem como, não é o possuidor dos meios de produção. Dessa forma, a mercadoria acaba não sendo vista como produto vinculado ao seu trabalho, como se, o produto pudesse ser criado independentemente das pessoas que o produziram. Daí o termo fetichismo, como se a mercadoria tivesse surgido por meio de um “feitiço”. Nesse sentido, Marx (2013) afirma que a forma fantástica da mercadoria diz respeito ao caráter fetichista da mercadoria, pois as mercadorias assumem características fantásticas, misteriosas ao ocultar a natureza social do trabalho do homem. Mesmo sendo constituídas de propriedades materiais e sociais, apenas a relação social entre cada um dos trabalhos individuais e todo o trabalho social é ocultada, as relações sociais que se formam entre as pessoas assumem a forma de relação entre as coisas. Similarmente ao reino da fé. Lá, os produtos do cérebro humano parecem ter vida própria. É o que acontece com a mercadoria, como evidencia Marx (2013) e o que ele denomina de fetichismo.

primeiro tinham que ter algo para vender. No entanto, uma vez que algo é vendido, pode ser facilmente trocado por outras coisas. Essa negociação leva a ainda mais vendas até que algo novo e empolgante seja criado. Com esta novidade em mãos, ela pode ser facilmente trocada por outras coisas, resultando em crescimento econômico para os envolvidos na economia.

A centralidade do trabalho durante o período feudal demarca inicialmente uma relação teoria e prática similar ao período do império romano, no qual a *unus* era permitido o aprofundamento no processo de apropriação intelectual, e a outros, apenas o trabalho em busca da sobrevivência. Evidenciou-se a situação-limite da grande maioria da população com grande mortalidade em decorrência das epidemias e da fome.

No entanto, há que se ressaltar a especificidade do escravo, que se configura como um meio de produção; ele não é proprietário, mas sim propriedade. Não há individualidade em uma sociedade escravocrata. Escravo não é pessoa, não é um eu, não é sujeito: é um instrumento, uma coisa.

A idade média é um período muito longo que durou em torno de 1016 anos, de 476 d.C. a 1492. Assim, além dessas características oriundas da relação de dominação e servidão, houve o processo de aprimoramento do cultivo da terra, também, novas matérias primas se inserem no processo de produção. Uma parcela dos trabalhadores desenvolve autonomia, com seus conhecimentos técnicos de produção de objetos artesanais que passam a ser comercializados, demarcando o momento incipiente do capitalismo.

Mais ao fim desse período, a relação teoria e prática no trabalho se conforma de modo que o conhecimento de todo o processo de trabalho artesanal ficava sob o domínio do artesão mestre, sendo repassado ao aprendiz. Para esses trabalhadores, podemos dizer que se efetivava uma relação teoria e prática relativa ao seu processo de trabalho. Mas, ainda assim, grande parte da população estava apartada desse conhecimento. Além disso, a propriedade privada segue sendo uma das características principais, um dos fundamentos do processo de produção capitalista.

Como afirmou Saviani (2007), a economia medieval se baseava na produção para atender as necessidades de consumo. Eventualmente, em caso de excedente de produção, poderia ocorrer a troca. No entanto, quando mais as forças produtivas se desenvolvem, gera-se a produção sistemática de excedente de produtos, impulsionando o comércio. A organização produtiva se volta especificamente para troca, dando origem à sociedade capitalista.

2.2 EMPOBRECIMENTO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: O INTERESSE CAPITALISTA EM BUSCA DE SUPRESSÃO DO CARÁTER REVOLUCIONÁRIO

*Que parte faltou entender
de que o ar-condicionado
é ajustado para as máquinas
e não pra você?
(Golondrina Ferreira)*

Golondrina Ferreira (2019) sintetiza, no citado trecho do poema “Entrando na linha”, o que Marx (2010, p. 80) já havia descrito nos “Manuscritos econômicos-filosóficos”: “Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Essa valorização do mundo das coisas é a afirmação de que as mercadorias possuem valor e não as relações entre os homens e que o processo de reificação do homem se acentua cada vez mais; o mundo humano valoriza a máquina e desvaloriza aquele que a inventou e a produz.

O trabalho sob o capitalismo em sua forma universalizada, o trabalho abstrato, em conjunto com a propriedade privada, é o fundamento do modo de produção capitalista. O trabalho assalariado se configura como o elemento promotor da separação do homem e os produtos por ele produzidos, originando o trabalho alienado. Dessa forma, o problema da alienação está relacionado com o fato de que, para o trabalhador, “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, lhe é agora um ser estranho” (Marx, 2010, p. 80). O homem acaba por não compreender em sua totalidade as próprias coisas que ele cria [e passa a depender delas e a submeter-se a elas]. Para superar o trabalho assalariado, a alienação e o estranhamento, é preciso eliminar a separação, o divórcio do homem e os produtos do seu trabalho, em outras palavras, eliminar o capitalismo.

Conforme Marx (2010), a alienação tem seus fundamentos no produto, pela separação do homem do resultado do seu trabalho. O objeto se torna estranho, pois não lhe pertence. Trabalho alienado pressupõe a alienação do objeto fabricado por meio das relações de troca do mercado. Alienação, neste caso, é sinônimo de troca, de despossessão.

A alienação se fundamenta também no processo, pois há a inclusão de uma figura nova, o empresário capitalista, que é estranha ao processo de trabalho, pois o processo de trabalho pode se realizar sem ele. Todavia, o trabalho assalariado se conforma de tal maneira que é como se o homem não pudesse atuar na natureza sem a figura do empresário capitalista, isto é, sem ele não pode haver trabalho. O estranhamento do trabalhador começa quando surge essa

figura estranha, o não trabalhador, que não tem a fadiga do trabalho, que não se destrói pelo trabalho, mas que aproveita a riqueza produzida pelo trabalho.

A alienação se fundamenta em uma nova relação estabelecida entre a espécie, o gênero humano e a natureza. O fato é que o trabalhador surge pela primeira vez como trabalhador “livre” para vender sua força de trabalho; ele não é mais propriedade de um senhor, porém, Marx (2010) evidencia o contrário: o trabalhador não é livre. Isto é, esse é o aspecto negativo daquilo que a coisa aparenta possuir.

Dessa forma, o homem sob o capitalismo que é livre, dono da sua própria vontade, não é livre em decorrência do trabalho alienado, do trabalho assalariado. Para Marx (2010), trabalho abstrato, trabalho alienado, é o trabalho assalariado. É só quando o trabalho aparece como trabalho assalariado é que o trabalhador aparece como sujeito do processo. “O auge da servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador” (Marx, 2010, p. 82). Sob o domínio do Capital, o trabalhador é sujeito, mas também é sujeitado; ele é ativo, mas também é passivo e objeto do processo.

Partindo da ideia de que a riqueza é produzida pela natureza, como na agricultura, de acordo com Marx (2010), é que os economistas chegam à conclusão de que o trabalho é o pai da riqueza e a natureza a mãe, mas o fato paradoxal é que, apesar de a riqueza ter sua fonte no trabalho, não é o trabalho que fica com a riqueza.

Para Marx (2010), genericamente quanto maior a pobreza material, tanto maior é a pobreza intelectual. Toda a desumanização do homem é o resultado inverso da riqueza material, isto é, existe uma relação entre pobreza intelectual *versus* riqueza material. De fato, a gente espera que, quanto maior a produção de riqueza, maior o bem-estar para a vida das pessoas; no entanto, não é isso que ocorre. Toda a barbárie cultural só seria resolvida se quebrássemos a relação inversa entre riqueza material e riqueza intelectual. Para Marx, isso só seria possível com a superação da propriedade privada e do trabalho alienado que desumaniza os homens.

Nos manuscritos, Marx (2010) apresenta os aspectos negativos do trabalho alienado. Mas, no “O capital”, Marx (2013) elenca também aspectos positivos, isto é, o trabalho alienado, cumpre um papel fundamental no processo de desalienação, pois não teria como o trabalhador ter uma vida não alienada sem passar pelo processo de alienação.

Feitas essas primeiras considerações sobre a especificidade do trabalho abstrato, alienado, discorreremos sobre alguns aspectos do desenvolvimento histórico do capitalismo. Como afirma Moraes Neto (1986), quando aprendemos a evolução do processo de trabalho no capitalismo, temos naturalmente a fonte clássica, composta pela tríade de capítulos do primeiro

volume d' *O Capital*: Cooperação, Manufatura e Maquinário (Marx, 2013). Esta tríade provê, sem dúvida, a análise final dos processos de trabalho sob o capitalismo. Do ponto de vista teórico, essa análise fecha a questão; mostra como o capital ajusta os fundamentos materiais à sua determinação, à valorização do valor, até atingir sua forma mais desenvolvida e completa, que é a máquina. Pois bem, a leitura de outros autores sobre o processo de trabalho permite verificar que é bastante difundida a visão de que o processo de trabalho capitalista em nosso século é cada vez mais um aprofundamento do que Marx havia sugerido.

A transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista resultou em mudanças significativas na base econômica. Seguindo a análise de Marx (2013), os capitalistas industriais emergiram como os novos agentes poderosos, substituindo tanto os mestres artesãos quanto os senhores feudais, que detinham os meios de produção e riqueza.

Nesse processo, os trabalhadores, como produtores diretos, tiveram que conquistar sua liberdade pessoal ao se libertarem da servidão e da vassalagem a outras pessoas. Além disso, precisaram se desvincular dos controles e regulamentos impostos pelos aprendizes e mestres artesãos, bem como das restrições relacionadas ao exercício do trabalho. Essa libertação permitiu que se tornassem vendedores de mão de obra livre, capazes de levar sua mercadoria, a força de trabalho, para qualquer lugar onde houvesse um mercado para ela (Marx, 2013).

Sob essa perspectiva, afirma Marx (2013), a ascensão do capitalismo é retratada como o resultado de uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios opressivos, bem como contra as corporações e as barreiras que elas colocaram no caminho do livre desenvolvimento da produção e da exploração do homem pelo homem. Como resultado, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados se manifesta, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coerção, como afirmam os historiadores burgueses. **Porém, estes recém libertos só se tornam vendedores de si próprios como mercadoria depois de lhes terem sido retirados todos os meios de produção e as garantias de continuidade da sua existência pelas antigas instituições feudais.** “E a história dessa expropriação está registrada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (Marx, 2013, p. 787).

O ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador. O estágio seguinte consistiu numa mudança de forma dessa subjugação, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista. Para compreendermos sua marcha, não precisamos remontar a um passado tão remoto. Embora os primórdios da produção capitalista já se

nos apresentem esporadicamente, nos séculos XIV e XV, em algumas cidades do Mediterrâneo, a era capitalista só tem início no século XVI. Nos lugares onde ela surge, a supressão da servidão já está há muito consumada, e o aspecto mais brilhante da Idade Média, a existência de cidades soberanas, há muito já empalideceu (Marx, 2013, 787, grifo nosso).

Na história da acumulação primitiva, afirma Marx (2013), todas as revoluções servem de trampolim para a formação da classe capitalista, contudo, em primeiro lugar estão os momentos em que muitas pessoas são expropriadas. Houve um ataque violento aos seus meios de subsistência e foram postas no mercado de trabalho como proletariado absolutamente livre. O fundamento de todo o procedimento foi o confisco de terras que antes pertenciam a um agricultor rural ou camponês. Essa história assume tonalidades distintas em vários países e não avança pelos vários momentos históricos de forma única.

No entanto, na Inglaterra, e por isso Marx (2013) toma esse país como exemplo, essa expropriação se manifesta em sua forma convencional, isto é, antes que tenha concedido para o servo qualquer direito legal à terra ele se liberta. Como resultado, sua emancipação o transforma imediatamente em um proletário completamente livre para encontrar seus novos senhores, agora, nas cidades. Conforme o autor, “a velha nobreza feudal fora aniquilada pelas grandes guerras feudais; a nova nobreza era uma filha de sua época, para a qual o dinheiro era o poder de todos os poderes” (Marx, 2013, p. 790). Assim, pelo desenvolvimento da manufatura de lã e o aumento do seu preço, interessava à nova nobreza transformar as lavouras em pastagens de ovelha.

Mesmo com a tentativa de regulamentação da apropriação de terra e a sua finalidade de uso, reconheceu-se a pobreza presente e não sobram resquícios das propriedades comunais dos lavradores que existiam anteriormente, tal qual afirma Marx (2013, 804):

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre.

Pela dissolução dos feudos e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, a classe proletária inteiramente livre não conseguiu ser absorvida pelo sistema manufatureiro emergente com a mesma rapidez com que foi introduzida no mundo. Por outro lado, aqueles que foram lamentavelmente expulsos de seu modo de vida e não se adaptaram, isto é, tiveram dificuldades para se ajustar às suas novas circunstâncias, transformaram-se maciçamente em mendigos, assaltantes e “vagabundos”, devido à força do ambiente. Isso deu fundamento a uma lei sanguinária anti-vagabundagem que foi aprovada no fim do século XV e no século XVI em toda a Europa continental. Os pais da classe trabalhadora foram inicialmente castigados por fazerem parte da imposta metamorfose em vagabundos e mendigos (Marx, 2013).

Assim, podemos ter uma ideia de alguns elementos que foram se encadeando historicamente, dada a direção pelos que dominam. Houve um processo histórico para que chegássemos à atual forma de sociabilidade e isso aconteceu de uma forma cruel às custas de muitas vidas; vidas essas que ainda hoje parecem não importar ao Capital.

Dessa forma, Capital não é uma “coisa” que não pode ser definida; é o conjunto de máquinas, equipamentos, estradas, canais, entre outros. Mas o é sob determinadas condições. É a relação de produção que surge com o aparecimento da burguesia, que se apropria dos meios de produção. “O escravo romano estava preso por grilhões a seu proprietário; o assalariado o está por fios invisíveis. Sua aparência de independência é mantida pela mudança constante dos padrões individuais e pela *fictione juris* do contrato” (Marx, 2013, p. 648)

Assim, fundamental é a relação social, que se desenvolve em relações de coerção, forçando a classe trabalhadora a fazer mais trabalho do que exige o escopo de suas próprias necessidades vitais. Como extrator de força de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital é o mais eficiente de todos os sistemas de produção anteriores que eram baseados em exploração de trabalho direto compulsório. Como explica Marx (2013, p. 381):

No interior do processo de produção, o capital se desenvolveu para assumir o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou, em outras palavras, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com o grau apropriado de intensidade.

Para Marx (2010), o trabalho particular, nivelado, parcelado e não livre, típico da sociedade capitalista, é a fonte dos resultados nefastos da propriedade privada. Marx (2013) afirma ainda que a história econômica da sociedade tem sua base na divisão social do

trabalho, desenvolvida e mediada pela troca de mercadorias e resultado da separação do campo e da cidade.

De acordo com Batista (2014), o modo de produção capitalista teve suas primeiras raízes tangíveis quando o capitalista industrial conseguiu colocar muitos trabalhadores sob o mesmo teto ao mesmo tempo. A primeira necessidade da cooperação dos trabalhadores é que o capitalista empregue esses trabalhadores concomitantemente e juntos no mesmo local. Outra condição necessária é que os capitalistas individuais concentrem grandes quantidades de recursos relacionados à produção em suas mãos, o grau dessa concentração determina até onde irá a cooperação (Souza, 2006).

Assim, muda a relação entre o mestre artesão, seu aprendiz (como um estagiário) e a autonomia de produzir, para uma forma de produção diferente. O que, como e para quem produzir são ditadas pelo proprietário da indústria; agora toma espaço a empregabilidade coletiva. O conhecimento técnico adquirido historicamente, parte constitutiva em sua essência individual, foi provocado a deixar de existir por meio da realização de atividades pormenorizadas. Ocorre um processo em que o trabalhador é destituído do trabalho criativo e passa unicamente pelo processo de desenvolvimento de uma atividade especializada, repetitiva (Batista, 2014).

Batista (2014), em sua excelente síntese, afirma que o processo de trabalho na modernidade se inicia por meio da cooperação simples, e nesse processo o trabalhador é desprovido de suas potencialidades que antes contemplavam o trabalho simples e complexo, bem como da visão de totalidade. Com isso, o trabalho combinado aumenta a produção de mercadorias em um menor tempo. No entanto, restringe cada trabalhador a uma parcela pequena do processo de trabalho, no qual cada vez mais vai se perdendo o conhecimento a respeito da complexidade e totalidade do que se produz.

Segue o autor que esse processo de transformação social do modo de produzir não se implantou sem questionamentos e resistência. Mas, em condições desiguais na correlação de forças estabelecidas, os mecanismos de resistência dos trabalhadores sucumbiram frente aos capitalistas. Os trabalhadores assalariados não conseguiram impedir as mudanças profundas no processo de trabalho, pois, agora desprovidos de suas ferramentas e do conhecimento da totalidade da produção, o próprio trabalhador se transformou em mercadoria assalariada livre, posta à disposição para ser comprada. Assim, a manufatura é implantada e, durante os séculos XVI a XVIII, essa forma em conformação com a cooperação simples esteve presente com a união e combinação de ofícios diferentes em maior escala.

Isolado, o trabalhador era obrigado, todos os dias, a vivenciar a mesma experiência: relacionar e intervir em determinado objeto de trabalho fracionado em processo de transformação. Ocorria uma independência entre as atividades, permitindo que o empregador, por meio do controle supervisionado, criasse condições objetivo/subjetivas para que cada trabalhador aumentasse a sua produção (Batista, 2014, p. 221).

Em vista disso, é necessário haver o desenvolvimento de um processo de vigilância e isolamento do trabalhador. Esse processo produtivo se desenvolve histórica e socialmente, sendo determinado pela divisão social e técnica do trabalho coletivo. Supervisionados pelos empregadores, os trabalhadores tiveram o parcelamento das atividades de maneira crescente, promovendo o crescimento da manufatura. Esse crescimento satisfazia os donos das fábricas, mas distanciou cada vez mais o trabalhador de suas dimensões genéricas (Batista, 2004).

Trabalhadores — homens, mulheres e crianças —, destituídos dos meios fundamentais do processo produtivo e, unicamente, portadores da força de trabalho, eram contratados e, à mercê da vontade despótica do empregador, eram expropriados, intensamente, no máximo das suas energias, físicas e psíquicas. Ocorria uma elasticização da força de trabalho, as quais ganhavam proporções diferenciadas conforme os capitalistas aperfeiçoavam seus meios fundamentais de produção e reprodução social. Para a felicidade do empregador, o resultado era imediato: o trabalho excedente aumentava, transformava-se em mais-valia absoluta e parcialmente relativa (Batista, 2004, p. 224).

Nessa condição imposta ao trabalhador, obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver, em que se encontra alienado da totalidade do processo de trabalho e do produto por ele criado, instala-se um novo instrumento: a maquinaria movida a vapor. Com isso, inaugura-se a indústria moderna no continente europeu a partir do século XVIII e nos séculos XIX e XX nos demais continentes. Ao trabalhador restava o papel de vigiar a máquina. Com os avanços tecnológicos, o trabalhador cada vez mais teve que se submeter à máquina que “obrigava-o a seguir os seus movimentos, seu ritmo, aumentando a elasticidade da força de trabalho humana em grau máximo de resistência física e psíquica” (Batista, 2004, p. 228).

Assim, destaca Souza (2006), tornou-se necessário produzir uma quantidade suficiente de mais-valor no início do processo em que o capital se estabelece como relação para que o dono do negócio se libertasse do trabalho manual, isto é, a libertação do capitalista é necessária

para a exploração de um dado número de trabalhadores. Assim, a gestão e o controle da força de trabalho pelo capitalista é uma função genuína do capitalista. A influência que o capital tem sobre a força de trabalho apareceu primeiro como uma consequência formal do fato de que os trabalhadores estavam trabalhando para o capitalista em vez de para si mesmos, o que é realmente uma afirmação de que o capitalista apenas cuida do que lhe pertence.

No entanto, o grande número de assalariados que o capital requer para que a cooperação ocorra provoca uma mudança considerável no significado do controle do capital sobre o trabalho. O comando do capital deixa de ser um controle fora do processo de trabalho, ainda que se exerça sobre ele, a fim de se transformar em verdadeira condição de produção. Esse controle só é dispensável caso o trabalho seja executado por poucos trabalhadores, mas não quando é realizado em grande escala (Souza, 2006).

Como afirma Marx (2013), o trabalhador é dono de sua força de trabalho isolada e, agora sem sindicatos e auxílios, negocia a venda dela com o capitalista. Esse processo não é afetado pelo fato de um capitalista ter comprado outras cem ou contratar cem trabalhadores independentes, em vez de apenas um. Ele pode contratar os trabalhadores sem forçá-los a cooperar. Nesse caso, o capitalista paga o valor das forças de trabalho individuais, mas não o valor total das forças de trabalho combinadas. No entanto, quando os trabalhadores individuais entram na relação com o capital, sua cooperação começa apenas no processo de trabalho. São incorporados ao capital e já não pertencem mais a si mesmos, transformam-se em um organismo laborativo cooperado. A força produtiva do capital oriunda desse processo, desenvolve-se como trabalho social.

Quando comparado a um número equivalente de dias de trabalho isolados e individuais, um dia de trabalho combinado produz uma massa maior de valor de uso, reduzindo o tempo necessário para obter um determinado resultado. A jornada de trabalho combinada possui maior nível de força produtiva porque mobiliza muito trabalho em menos tempo, aumenta a potência mecânica do trabalho, amplia a escala de operação e desperta competição individual. Além disso, permite a execução de várias operações ao mesmo tempo; existe continuidade e multiplicidade; economiza recursos de produção por meio do uso coletivo; e, ainda, confere ao trabalho individual o *status* de trabalho social médio. Em todo caso, a força produtiva específica de uma jornada de trabalho que se combina é a força produtiva do trabalho social, resultado da cooperação. Cooperar com os outros de forma planejada permite ao trabalhador superar limitações pessoais e desenvolver sua capacidade genérica (Marx, 2013).

A força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, assim, a força produtiva do capital. A força produtiva social do trabalho se desenvolve gratuitamente sempre que os trabalhadores se encontrem sob determinadas condições, e é o capital que os coloca sob essas condições. Pelo fato de a força produtiva social do trabalho não custar nada ao capital e, por outro lado, não ser desenvolvida pelo trabalhador antes que seu próprio trabalho pertença ao capital, ela aparece como força produtiva que o capital possui por natureza, como sua força produtiva imanente (Marx, 2013, p. 408).

A cooperação simples resulta em produção em maior escala, mas não constitui uma forma fixa como característica de um determinado período do desenvolvimento da produção capitalista. Ela é a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua adequação ao capital. Nas áreas de produção onde o capital opera em grande escala, a cooperação simples continua a reinar sem que a máquina ou a divisão do trabalho desempenhem um papel significativo. Assim como afirma Marx (2013, p. 410), “a cooperação continua a ser a forma básica do modo de produção capitalista, embora sua própria configuração simples apareça como forma particular ao lado de suas formas mais desenvolvidas”. E assim o é, enquanto o capitalismo vai se desenvolvendo, desde os primórdios artesanais da manufatura e em toda espécie de grande agricultura, até a divisão do trabalho ou da implementação da maquinaria.

Conforme Marx (2013), como forma típica do processo de produção capitalista, a cooperação baseada na divisão do trabalho assume a forma clássica na manufatura, predominantemente durante todo o período de industrialização, que se estende de meados do século XVI até o último terço do século XVIII. [Por que a recuperação da manufatura é relevante?]

A manufatura se origina de duas formas:

- 1) Cooperação simples, em que “reúnem-se numa mesma oficina, sob o controle de um mesmo capitalista, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até seu acabamento final” (Marx, 2013, p. 411). Nesse caso, o autor exemplifica por meio da manufatura de carruagens, que originalmente era a combinação de ofícios independentes. Mas, aos poucos, transformou-se em divisão da produção de carruagens, em que diferentes artesãos trabalham simultaneamente e em colaboração. No entanto, esses artesãos que se dedicam unicamente à fabricação de

carruagens, perdem gradualmente a capacidade de exercer seu ofício em sua totalidade, tornando sua atividade unilateral e adequada à sua atuação restrita.

- 2) Mas a manufatura, por outro lado, também surge por um caminho oposto. Muitos artesãos, que fabricam produtos iguais ou da mesma espécie, como papel, tipos para imprensa ou agulhas, são reunidos pelo mesmo capital, simultaneamente e na mesma oficina. Tem-se, aqui, a cooperação em sua forma mais simples. Cada um desses artesãos (talvez com um ou dois ajudantes) produz a mercadoria inteira, executando sucessivamente todas as diversas operações requeridas para sua fabricação. Ele continua a trabalhar conforme seu antigo modo artesanal, mas circunstâncias externas logo fazem com que a concentração dos trabalhadores no mesmo local e a simultaneidade de seus trabalhos sejam utilizadas de outro modo (Marx, 2013, p. 412).

Nessa segunda forma que se origina a manufatura, a mercadoria se converte em produto social de uma união de artesãos. Assim, de acordo com Marx (2013), pode-se fornecer uma quantidade maior de mercadorias acabadas em um menor tempo. A manufatura se desenvolve a partir da combinação de ofícios autônomos e diversificados sem autonomia, a ponto de se tornarem apenas operações parciais e complementares do processo de produção de uma única mercadoria.

A manufatura inicia por meio da cooperação de artesãos do mesmo tipo que colaboram com a força de trabalho individual em cada uma de suas operações únicas, isoladas, que vão se automatizando até que cada uma se torne responsabilidade exclusiva de um único trabalhador. A manufatura combina, por um lado, funções anteriormente separadas e, por outro, introduz a divisão do trabalho nos processos de produção. Qualquer que seja seu ponto de partida, porém, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos, pois o trabalho coletivo combinado é o que impulsiona o processo de fabricação e se constitui de muitos trabalhadores parciais e unilaterais (Marx, 2013).

Um trabalhador que executa consistentemente a mesma tarefa simples ao longo de sua vida transforma todo o seu corpo em um sistema unilateral e automatizado desse tipo de operação, que leva menos tempo para ser concluída em comparação a um artesão que executa várias operações alternadamente, mas é esse último que executa um trabalho mais complicado do que o trabalhador parcial.

No entanto, evidencia Marx (2013), o trabalhador que conhece todo o processo e o executa precisa parar e reiniciar uma nova operação para dar continuidade ao processo total; isso faz com que existam momentos de pequena ociosidade, o que para o modo de produção

capitalista é desvantajoso, pois a manufatura possui como princípio a redução na quantidade de tempo de trabalho necessária para produzir bens. Por isso, acaba desenvolvendo o uso de máquinas, especialmente em alguns procedimentos iniciais e diretos que requerem execução em massa e uso pesado de força.

Além disso, como afirma Marx (2013), a mudança no processo da produção exige a execução virtuosa não apenas do trabalhador, mas também de suas ferramentas. Cada operação parcial passa a exigir a diferenciação da ferramenta, que nas mãos do trabalhador parcial seja exclusiva e o mais adequada possível. Assim, a maquinaria da manufatura continua sendo a combinação de vários trabalhadores parciais.

As diversas operações que o trabalhador realiza e que estão interligadas à totalidade do processo de trabalho impõem várias exigências ao trabalhador; são necessários mais força, mais destreza, mais foco mental, entre outros. Vamos observando, assim, como as próprias condições concretas do modo de produção conformam o mundo e as pessoas. Dessa forma, afirma Marx (2013, p. 424):

Como as diferentes funções do trabalhador coletivo podem ser mais simples ou mais complexas, inferiores ou superiores, seus órgãos, as forças de trabalho individuais, requerem diferentes graus de formação e possuem, por isso, valores muito diferentes. A manufatura desenvolve, assim, uma hierarquia das forças de trabalho, a que corresponde uma escala de salários. Se de um lado o trabalhador individual é apropriado e anexado vitaliciamente a uma função unilateral, de outro as diferentes operações laborais daquela hierarquia são adaptadas às suas habilidades naturais e adquiridas.

Para o seu sucesso, **a manufatura dá origem uma classe totalmente unilateralizada que se desenvolve em detrimento da plena capacidade de trabalho e chega ao virtuosismo, já que a falta de desenvolvimento se transforma em uma especialidade.** Juntamente com a classificação hierárquica, surge a categorização direta dos trabalhadores qualificados e não qualificados. Os custos de aprendizagem desaparecem completamente para estes últimos, e, para os qualificados, esses custos são menores em comparação com o artesanato devido à simplificação da função. Em ambas as situações, o valor da força de trabalho é diminuído. Em decorrência da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, há uma maior valorização do capital, visto que tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho aumenta os domínios do mais-trabalho (Marx, 2013).

Essa divisão do trabalho na sociedade tem as bases na divisão do trabalho mediada pela troca de mercadorias, como consequência da separação entre cidade e campo. Em decorrência disso, desenvolve-se uma correspondente restrição dos indivíduos a certos campos profissionais oriunda de momentos históricos anteriores, em que uma família ou uma tribo desenvolvia naturalmente uma divisão do trabalho baseada nas diferenças de sexo e idade, portanto, em uma base fisiológica. Isso se amplia ainda mais com o crescimento da comunidade, da população e, principalmente, com o conflito entre as várias tribos e a subjugação de uma tribo por outra (Marx, 2013).

Por outro lado, segue o autor, a troca de produtos ocorria nos pontos em que várias famílias, tribos e comunidades entravam em contato umas com as outras. Cada uma dessas comunidades possuía um modo de produção de seus produtos, uma diferenciação natural-espontânea inerente ao seu modo de vida. Assim, a troca de mercadoria colocava em relação diferentes modos de produção. No primeiro caso, onde a divisão física do trabalho serve como ponto de partida, os órgãos individuais de um todo, uma comunidade, separam-se, e a principal força motriz por trás desse processo de diferenciação é a troca de mercadorias com outras comunidades, o que faz com que a conexão entre os diferentes trabalhos passe a ser a mediação realizada pela troca dos bens como mercadorias.

Como a pressão primária para a produção capitalista é a produção e circulação de mercadorias, a divisão manufatureira do trabalho necessita de uma divisão do trabalho que foi adiada até certo estágio de desenvolvimento. Como efeito retroativo, a divisão industrial do trabalho promove e expande essa divisão social do trabalho. Os ofícios que produzem instrumentos se diferenciam cada vez mais com a diferenciação dos instrumentos de trabalho. Assim, afirma Marx (2013, p. 427), na França, já na primeira metade do século XVIII, “se produziam mais de cem variedades de seda, e em Avignon, por exemplo, era lei que todo aprendiz só podia se dedicar a uma única espécie de fabricação, não lhe sendo permitido aprender a confecção de vários tipos de tecido ao mesmo tempo”.

A divisão social do trabalho opõe os produtores autônomos de mercadorias uns aos outros, visto que só se reconhece como autoridade a pressão da concorrência, similarmente como, no reino animal, a guerra de todos contra todos, que preserva as condições necessárias para a existência de todas as espécies. Sobretudo, evidencia Marx (2013), a mesma consciência burguesa que celebra a divisão do trabalho, a anexação vital dos trabalhadores ao capital como organização do trabalho que aumenta a força produtiva, denuncia com o mesmo entusiasmo, todo controle e regulação do processo social de produção como um ataque aos direitos inalienáveis de propriedade, liberdade e autodeterminação do indivíduo capitalista.

Enquanto a cooperação simples preservou o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o transformou desde suas bases reivindicando a sua força de trabalho. Ela fez com que o trabalhador aumentasse artificialmente sua destreza por meio da supressão de um mundo de estímulos e habilidades produtivas. Assim, não apenas trabalhos parciais específicos são distribuídos aos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado em máquina automática de trabalhos parciais (Marx, 2013).

O trabalhador primeiro vende sua força de trabalho ao capital, pois faltam os meios para a produção de um produto. No entanto, evidencia Marx (2013), sua força de trabalho deixa de estar a seu serviço se não for vendida ao capital, ela só tem função depois de sua venda. Por sua incapacidade de produzir qualquer coisa de forma independente, o trabalhador desenvolve a atividade produtiva como componente acessório da produção capitalista.

Nesse contexto, as potências intelectuais, os conhecimentos e a vontade do camponês, artesão independente ou o selvagem que desenvolve a arte de guerra como uma sagacidade pessoal passam a ficar restritas. Afirma Marx (2013, p. 435): “É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina”. Esse processo começa com a cooperação simples, na qual o capitalista representa a unidade e o desejo do corpo social de trabalho perante os trabalhadores individuais. Na manufatura o trabalhador se transforma em trabalhador parcial, o que é concretizado pelo **grande capital, que separa a ciência do trabalho e a coloca a serviço do capital**. Assim, o enriquecimento do capital é vinculado ao empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas individuais. Uma relação teoria e prática empobrecida.

Marx (2013) evidencia que, na manufatura, há uma separação entre a ciência do trabalho e a sua execução, com a propriedade do conhecimento intelectual sendo detida pelo capitalista. Essa divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual contribui para a alienação dos trabalhadores e a subordinação de suas habilidades ao poder do capital. Como resultado, ocorre um empobrecimento das forças produtivas individuais dos trabalhadores, assim como uma empobrecida relação entre teoria e prática. Esse processo de mudança afeta a maneira como o conhecimento e as potências intelectuais das pessoas são valorizadas e controladas. Esse empobrecimento da relação teoria e prática teve consequências na educação, uma vez que a separação entre conhecimento teórico e aplicação prática do conhecimento afetou a forma como o processo educacional é concebido e realizado.

Sobre essas mudanças na educação, afirma Marx (2013, p. 436, grifo nosso): “**Como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do**

trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas". De fato, Adam Smith (1723 - 1790) considerado o pai da economia moderna, insistia que o trabalho era a fonte da riqueza¹⁶. Dessa forma, como a riqueza provém do trabalho, era razoável supor que o trabalhador aproveitasse de suas benesses. No entanto, o pai da economia moderna argumenta que o crescimento econômico resultante do trabalho beneficiará tanto os capitalistas quanto os trabalhadores, mas os trabalhadores devem ser pacientes. Isso equivale a dizer que, quando houver riqueza suficiente, na perspectiva dos capitalistas, estes darão alguns bônus aos trabalhadores. A promessa de que ambas as classes serão beneficiadas, feita há mais de 200 anos, ainda hoje é repetida pelo governo, apesar de a realidade não a comprovar (Tavares, 2022).

Já sobre o ensino, Smith afirma que mesmo que a pessoa média não possa receber a mesma qualidade de educação que aqueles em posições de poder e riqueza, os fundamentos da educação, leitura, escrita e a matemática devem ser obtidos cedo na vida de uma pessoa. Como resultado, mesmo aqueles que estão destinados a empregos de "nível inferior" **precisam ter tempo para adquirir essas habilidades antes de começar a trabalhar nessas posições**.

Conforme as ideias de Smith, o público em geral pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a necessidade de as pessoas adquirirem esses componentes significativos da educação a um custo significativamente reduzido, por meio do estabelecimento de pequenas escolas em cada paróquia ou distrito onde as crianças possam ser ensinadas por uma taxa tão baixa que até o assalariado médio pode pagar. O professor será pago em parte pelo público, mas não totalmente, porque se fosse, ele poderia negligenciar seus deveres. Por fim, o pai da economia moderna **afirma que, quanto mais educadas são as pessoas, menos sujeitas aos encantos da superstição**, que às vezes causam as piores desordens em nações incultas (Tavares, 2022).

Assim, em outras palavras, o que afirma o próprio Smith, a educação desempenha um papel fundamental tanto na formação das pessoas quanto no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ela pode ser um instrumento para combater distorções na compreensão da realidade e promover o progresso social, ao enfatizar a formação de indivíduos conscientes e críticos, contribuindo para uma sociedade mais avançada e coletivamente desenvolvida.

¹⁶ Ressaltamos com base em Campregher (1996, p. 173), que a centralidade do trabalho posta pelo capital, isto é, o trabalho como fonte de riqueza, é questionada. Visto que "o trabalho não é nem mera medida de valor, nem uma propriedade natural da 'condição humana', mas condição da vida em sociedade que, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo em motor da história (tanto na sua dimensão de desenvolvimento das 'forças produtivas' como de 'luta de classe')". Assim, o trabalho que é central no capitalismo "é o trabalho alienado – aquele que é o outro lado da propriedade privada -, é o trabalho tornado capital, negado em si mesmo. O capital sim é que é central em sentido afirmativo e em busca da afirmação de sua centralidade (que se dá via acumulação de mais valor, ou trabalho alienado) deve buscar sempre a superação de seu fundamento" (Campregher, 1996, p. 172).

No entanto, a educação também cumpre um papel no processo de divisão do trabalho e, de forma dialética, é fruto dele, com o objetivo de aumentar a valorização do capital. Nesse contexto, os indivíduos são treinados e especializados em tarefas específicas, o que impulsiona a eficiência produtiva e contribui para o crescimento econômico. Entretanto, essa abordagem tende a negligenciar o aspecto da humanização nesse processo, focando apenas na maximização dos lucros e na busca pelo desenvolvimento econômico, sem considerar integralmente as necessidades e potencialidades dos indivíduos.

Logo, a educação exerce um papel complexo e abrangente no contexto do modo de produção capitalista, assim como o próprio sistema produtivo que se desenvolveu, como afirmou Marx (2013). À medida que avançamos na análise do processo histórico da constituição do capitalismo, percebemos sua complexidade. Nos estágios iniciais, a cooperação baseada na divisão do trabalho ou na manufatura é uma formação espontânea e natural. À medida que ela se consolida e se expande, transforma-se consciente, planejada e sistematicamente no modo de produção capitalista. A história da manufatura mostra como a divisão do trabalho evolui de formas iniciais, desenvolvidas na experiência, para um processo intencional. Essa divisão é um método para aumentar a valorização do capital ou produzir mais valor (Marx, 2013). Assim, a educação vai sendo pensada de maneira intencional para colaborar com esse processo.

Dessa forma, a riqueza social aumenta com prejuízos para os trabalhadores. A divisão manufatureira do trabalho desenvolve a força produtiva social do trabalho específica do capital, produz novas formas de dominação do capital sobre o trabalho. Assim, afirma Marx (2013, p. 438), “ela aparece, por um lado, como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade e, por outro, como meio para uma exploração civilizada e refinada”.

Conforme Souza (2006), a manufatura originou o desenvolvimento da indústria e das máquinas modernas, com o objetivo de, na fabricação, produzir mais-valor. Toda máquina desenvolvida consiste em um motor, transmissão e uma máquina/ferramenta de trabalho. O objetivo desta última parte da maquinaria é modificar o produto de trabalho conforme seja necessário para atender a sua finalidade pretendida. Uma máquina/ferramenta é um dispositivo que, quando lhe é transmitido o movimento adequado, utiliza uma combinação de ferramentas para realizar operações que inicialmente eram realizadas por um trabalhador com ferramentas semelhantes às utilizadas pela máquina. Nesse contexto, cabe ao trabalhador vigiar, controlar e corrigir possíveis erros das máquinas.

O capital, ao se apropriar da produção mecanizada, torna dispensável a força muscular, podendo empregar crianças e mulheres no processo, aumentando significativamente a quantidade de assalariados. “Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos” (Marx, 2013, p. 469). O autor evidencia toda a degradação provocada na população em geral, jornadas extenuantes no campo e na cidade em que se utiliza de todo tipo de mão-de-obra disponível.

O acirramento da exploração capitalista com a utilização da maquinaria tem diversas consequências. Marx (2013) discorre sobre a promulgação da lei, pelo Parlamento inglês, que afirma a necessidade de crianças menores de 14 anos que sejam trabalhadoras das fábricas, que frequentem por três horas diárias a escola, sendo enviados certificados semanais para o patrão da criança.

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. “Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’ (Marx, 2013, p. 473).

Posteriormente se exigiu que o professor preenchesse e assinasse os certificados. No entanto, evidenciamos essa passagem para ilustrar o nível de degradação intelectual e física a que as/os trabalhadoras(es) estavam submetidas. Nesse sentido, Marx (2013) cita os três inquéritos parlamentares realizados ao longo de 22 anos e publicados em 1860 e 1863, nos quais o autor se vale de relatos de crianças que trabalhavam na Inglaterra em Olarias. Um exemplo que ele cita é o de 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos.

No entanto, a realidade de trabalho extenuante e degradante continua sendo uma atualidade, como mostrado na reportagem do *Intercept* Brasil, que apresentou o resgate, pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pela Polícia Federal, de 200 trabalhadores que estavam envolvidos na colheita de uva em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Esses trabalhadores enfrentavam jornadas de até 15 horas de trabalho, eram submetidos a tortura física e psicológica e dormiam em alojamentos insalubres. Muitas empresas brasileiras e outras mundialmente conhecidas têm a escravidão como prática corriqueira e lucram com isso. Ao serem

denunciadas, as grandes empresas iniciam um plano de contenção de danos à imagem, atribuem a culpa a terceirizadas, pagam multas irrisórias e continuam operando normalmente (Filho, 2023).

Marx cita outras dezenas em diferentes localidades. Segundo um dos relatórios da comissão fabril, uma indústria que ocupa uma posição tão proeminente aos olhos do mundo não deseja carregar o estigma de ter seu grande sucesso acompanhado de deterioração física, sofrimento corporal significativo e morte prematura de seus trabalhadores, por meio dos quais tão grandes resultados foram alcançados. Uma batalha de 400 anos entre capitalistas e trabalhadores levou à consolidação de uma jornada de trabalho “normal”.

Esse processo de desenvolvimento segue com a segunda e terceira Revolução Industrial. O capital, a partir do século XX, organiza a produção principalmente em três grandes modos de gestão, a saber, taylorismo, fordismo e toyotismo, a fim de se replicar como um modo de produção que abrange todos os setores socioeconômicos e adere ao seu objetivo de maximização do valor.

Por fim, o empobrecimento da relação teoria e prática sob o sistema capitalista é causa e consequência da defasagem na apropriação de fundamentos teóricos na formação e no exercício da profissão, especialmente no contexto da Psicologia Escolar e Educacional. A divisão entre trabalho material e intelectual contribui significativamente para esse esvaziamento, pois separa a aplicação prática do conhecimento do seu embasamento teórico, resultando em práticas desvinculadas de fundamentações consistentes.

No caso específico do psicólogo escolar e educacional, essa lacuna teórica se reflete em uma atuação que muitas vezes estigmatiza e patologiza os alunos. Isso é evidenciado pela prevalência de laudos psicológicos que se limitam à aplicação de testes padronizados, muitas vezes desprovidos de uma análise profunda e contextualizada da situação do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Esses laudos podem oferecer dados quantitativos, mas muitas vezes carecem de uma compreensão qualitativa das questões, como os aspectos sociais e culturais que podem influenciar no desempenho do estudante. Como resultado, essas práticas não conseguem promover uma verdadeira transformação na situação específica, nem no processo educacional como um todo.

Para superar esse empobrecimento e promover uma atuação mais eficaz, é necessário que os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional valorizem e incorporem uma base teórica sólida e crítica em sua prática. Bem como uma abordagem em busca da totalidade e contextualizada no desenvolvimento de intervenções e estratégias de apoio aos alunos,

professores e instituições educacionais, o que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer, como veremos mais à frente nesse texto.

2.3 DO SÉCULO XX À ATUALIDADE: OS MODOS DE GESTÃO E A BUSCA PELA MAXIMIZAÇÃO DO VALOR NA PRODUÇÃO INDUSTRIAL

Moraes Neto (1986) evidencia que tudo o que Karl Marx assevera sobre as características específicas do capitalismo e o processo de trabalho, entre elas o parcelamento de tarefas, incorporação do saber técnico na maquinaria, o caráter tirânico da direção, no taylorismo e o fordismo, são elementos aprofundados do que Marx anteviu no século XIX, mas que se efetivou no século XX. Conforme o autor, o que podemos entender em Marx é a transformação dos homens em “apêndice” das máquinas, a objetivação do processo de trabalho, a transformação do processo de trabalho em aplicação técnica da ciência, a transformação do trabalho vivo em supérfluo. No entanto, da máquina que fabrica alguma mercadoria, ela se torna algo cujo funcionamento o trabalhador não sabe explicar.

Moraes Neto (1986) cita Denis Diderot (1713 - 1784) para explicitar que a máquina pode ser vista como algo que “Deus” fez, dada a incapacidade de explicação por parte do trabalhador sobre ela. Dessa maneira, esse processo se torna excelente para o capitalismo, adequando sua base material e sua forma social, diferente do que acontecia com o trabalho manual do trabalhador parcial e sua ferramenta, no início do processo da manufatura.

A produção, pela hiperespecialização das ferramentas, por uma divisão do trabalho muito sistemática, facilitou o surgimento das máquinas, uma etapa necessária do trabalho na forma burguesa e seu desenvolvimento, a maquinaria e ao mesmo tempo sua negação. A máquina emerge da produção e a nega, tirando a ferramenta de trabalho da mão do trabalhador e colocando-a em um mecanismo, tornando o processo de produção uma aplicação da ciência e da tecnologia. O ritmo do processo de trabalho, a qualidade do produto não tem nada a ver com o trabalho das pessoas e suas ferramentas, mas com as especificações, qualidade e propriedades das máquinas. Perdeu-se radicalmente o conteúdo do trabalho vivo; o operário que opera a máquina nada entende, nada sabe (Moraes Neto, 1986).

Para Moraes Neto (1986), Marx, no início da segunda metade do século XIX, anuncia o que pode acontecer no futuro do capitalismo. Ele observou a tendência interna do capitalismo, o que realmente estava acontecendo em seu tempo, como a introdução em massa de máquinas, a revolução do processo de produção, principalmente na indústria têxtil. Assim, no século XIX, a base material capitalista se constituía plenamente, como essência a ser generalizada.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista remodelou o processo produtivo e estabeleceu uma nova hierarquia em que, sob uma perspectiva, está o capital corporificado na fábrica e, de outro, o trabalho encarnado no operário. As forças produtivas mudaram sob o controle do capital, dando origem a novas formas de organizar o processo produtivo e redefinindo a relação entre capital e trabalho. Essa relação sempre foi conflituosa, pois envolve duas partes com objetivos opostos e, com isso, o acirramento da luta de classes. Para aumentar a produtividade e o lucro, o capital busca intensificar o trabalho; por outro lado, o trabalhador busca aumentar ou manter os salários (Silva, Montagner & Roselino, 2006).

Esse crescimento das forças produtivas pode ser entendido como um processo pelo qual o capital se destina à produção de bens, modificando as formas de trabalho. Esse movimento deve ser precedido pela imposição da lógica da valorização do capital como elemento propulsor, pois o modo de produção capitalista se estabelece com o surgimento do trabalho assalariado. **Com a introdução do trabalho assalariado, o capital busca replicar a relação social de subordinação imposta entre capital e trabalho** (Silva, Montagner & Roselino, 2006).

Seguem os autores, afirmando que a produção de mercadoria passa a ser determinada em novas bases dentro da indústria. Vai se realizando o potencial de usar novos métodos para aumentar as forças produtivas, por meio dos avanços técnicos das máquinas, e com isso há um grande impacto nos fatores que afetam a produção. Dessa maneira, a aplicação tecnológica da ciência é vista como uma ferramenta para o aumento da produtividade das máquinas. Consequentemente, a grande indústria contemporânea impõe **o ritmo acelerado** da produção baseado na automação industrial.

Os trabalhadores vivem agora sob a pressão do ritmo imposto pelas máquinas, a crescente necessidade de racionalização do tempo e dos movimentos dos trabalhadores, o que exige um novo paradigma organizacional e gerencial. Entre as diversas inovações organizacionais voltadas para atender a essas novas necessidades empresariais, uma se destaca: a contribuição do taylorismo, que sistematiza permanentemente um novo tipo de organização e gestão do trabalho (Silva, Montagner & Roselino, 2006).

A racionalização taylorista surge como um esforço para impor aos trabalhadores um ritmo de produção comparável ao obtido na cadência frenética das máquinas automatizadas. **É uma tentativa de aplicar a ciência não apenas ao uso das forças naturais, mas também ao uso da força de trabalho humana.** Para garantir que esse ritmo seja mantido ao longo do tempo, um sistema de manufatura contemporâneo implementou mecanismos de monitoramento remoto para as tarefas dos trabalhadores fabris. “O novo modo de produção

baseia-se em volumes e escalas crescentes, desenvolvido por máquinas aceleradas e em grandes unidades produtivas, com muitos trabalhadores sob a coordenação de algumas poucas pessoas” (Silva, Montagner & Roselino, 2006, p. 145).

O taylorismo se embasa em alguns princípios, apresentados por Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915), um engenheiro mecânico estadunidense que elaborou uma cartilha a ser seguida pelos capitalistas. Taylor promete motivar os funcionários a trabalharem de forma mais rápida e sistemática, resultando em maior eficiência e produtividade.

Silva, Montagner e Roselino (2006) afirmam que a ideia essencial de todo o método é que, para a perfeita execução da tarefa, é necessária a análise, compreensão e domínio de cada fase, além da perfeita adaptação do trabalhador à combinação desses movimentos. Taylor atribui o sucesso na execução de tarefas à seleção, treinamento, conhecimento detalhado do que se deseja fazer e liderança sólida de pessoas inteligentes. Segundo ele, o sucesso se daria quando da conclusão da tarefa dentro das condições prescritas no menor tempo possível.

Outra diretriz significativa é a proposta de normalização e controle de tempos e movimentos. Essa padronização também incluiu ferramentas e máquinas, códigos e procedimentos, métodos e processos, para que o trabalho fosse examinado, acompanhado e conferido, isto é, controlado direta e formalmente. Em síntese:

As ideias tayloristas colocaram o foco no trabalhador. Voltaram todas as suas atenções à parte variável do processo – já que as máquinas eram automáticas ou semiautomáticas com períodos programados de manutenção – que seria o trabalhador fabril assalariado. Com essas observações e propostas, os gestores puderam, aos poucos, normatizar, padronizar, organizar, disciplinar, rotinizar, cronometrar, enfim, acompanhar detalhadamente todas as fases de execução das atividades produtivas cotidianas controlando essa parte mais “volátil” da produção que se denomina operariado fabril (Silva, Montagner & Roselino, 2006, p. 147).

Com isso, segue-se com a busca pela maximização dos lucros. Para isso, especifica não apenas o que fazer, mas também o tempo exato alocado para que o trabalhador possa executá-lo. Dessa forma Moraes Neto (1986) observa uma diferença fundamental em que, ao invés de pegar a ferramenta da mão do trabalhador e colocá-la em um mecanismo, ocorre o contrário, a ferramenta fica nas mãos do trabalhador e ele é instruído sobre como utilizá-la. Ou seja, mantendo o trabalho vivo como base do fluxo de trabalho, **retira-se qualquer autonomia do trabalhador no uso da ferramenta**. Essa é a ideia do taylorismo: o controle de todas as etapas

do trabalho vivo, o controle de todo o tempo e dos movimentos dos trabalhadores, claro, por necessidade tirânica. Assim, busca transformar as pessoas em máquinas, mas não necessariamente usar máquinas. O capital se liberta da capacidade do trabalhador, mas em vez de se libertar pela introdução de máquinas, **busca objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo.**

A partir dessa especificação sobre o taylorismo, Moraes Neto (1986) afirma que o fordismo é uma evolução da proposta de Taylor; é apenas a manipulação dos fatores objetivos do processo do trabalho morto, para objetivar os elementos subjetivos do trabalho vivo. Foi o fordismo que aprofundou o taylorismo e fixou o trabalhador em determinado posto de trabalho. Além disso, o objeto, para ser trabalhado, é transportado sem a interferência do trabalho vivo, o que a Ford chamou de “serviço de transporte”. O trabalhador, se possível, só faz um movimento.

Enquanto **com o advento das máquinas o trabalho vivo fica assujeitado ao trabalho morto**, a qualidade e a velocidade do processo passaram do trabalho humano para o mecanizado. Com o nascimento da linha de montagem, foi completamente diferente. Superficialmente, tudo parece ser igual dentro do nível de consciência do trabalhador individual, colocado em determinado posto de trabalho em uma grande indústria, pois parece que o percurso da esteira rolante, a intensidade de seu trabalho, é algo intrínseco, derivado da materialidade da esteira. Mas não é assim, porque o ritmo do fluxo de trabalho não é uma especificação de esteira, mas algo que o coletivo de trabalho deve sempre discutir; o ritmo do fluxo de trabalho, nesse caso, e sempre que o trabalho direto for a base do processo, é determinado empiricamente e fruto de uma disputa de força entre o trabalhador e o capitalista (Moraes Neto, 1986).

Como afirma Moraes Neto (1986), o caso do taylorismo/fordismo é o processo de gestão do tempo e do movimento do trabalho vivo. Então há uma diferença fundamental, porque a questão de até onde pode ir o movimento humano não é uma questão a ser resolvida pela ciência, pois, no caso da manufatura, os processos manuais são processos de trabalho necessariamente empíricos, que não podem ser reduzidos a regras, leis e fórmulas, ou seja, só podem ser reconhecidos em seu contexto. No caso do taylorismo, nada mais é do que um auxílio ao capital para explorar os detalhes do homem como máquina e aperfeiçoar os mecanismos de controle dos passos do trabalhador coletivo.

No estágio manufatureiro do desenvolvimento capitalista, a coordenação intelectual do processo de trabalho e o planejamento consciente do trabalho produtivo são articulados e executados conjuntamente, mas como classes sociais opostas, os capitalistas e trabalhadores assalariados. No entanto, estes últimos estão subordinados ao capital. Na fase de reprodução

ampliada do capital, o trabalho produtivo direto é cada vez mais simplista, fragmentado e horizontalizado, exigindo a intermediação do trabalho tecno-científico (intelectual) para sua programação e planejamento. Nesse sentido, o trabalho tecno-científico determina e controla o trabalho diretamente produtivo (Hirano, 2001).

Já para o fordismo, afirma Moraes Neto (1986), a linha de montagem é uma evolução da manufatura, não das máquinas. A linha de montagem ultrapassa os limites de sua capacidade de aumentar a produtividade por meio da manufatura e do trabalho parcial. As semelhanças entre as citações de Marx sobre os recursos de produção e as citações de Ford sobre a linha de montagem são impressionantes, quando Ford descreve as características da linha de montagem e como ela deve ser implementada.

1. A elevação da produtividade social do trabalho para Ford se dá sempre pela via do parcelamento das tarefas; ora, essa não é outra coisa senão a natureza por excelência da manufatura. Portanto, Ford reinventou a correlação manufatureira entre divisão do trabalho e produtividade, correlação esta que já havia sido superada pela maquinaria, pois o princípio da maquinaria não é o parcelamento de tarefas, mas sim a unificação das atividades produtivas sob a égide da máquina.
2. O caráter empírico é imanente a qualquer processo de trabalho que se alicerce no trabalho manual. Isso fica claro em Ford quando ele diz: testamos, foi muito depressa, testamos de novo, foi muito lento, testamos mais uma vez, aí deu certo; aumentamos a altura, diminuimos a altura etc.; e essas experiências foram feitas ali, na oficina; a oficina é o laboratório dos experimentos.
3. Marx já colocava que, na manufatura, a interdependência direta dos trabalhos permitia o estabelecimento de uma intensidade do trabalho sem precedentes; Ford vai levar essa característica ao trabalho manufatureiro ao paroxismo, procurando o limite da potencialidade produtiva do trabalho parcelar; e essa brutal intensificação do trabalho manual é feita por meio da solução para aquele problema já mencionado, típico do trabalho parcelar: o problema do abastecimento dos homens para o trabalho. O que Ford vai fazer? Vai montar todo um aparato para levar peças, materiais, de um lugar para outro, sem a interveniência do trabalhador; ou seja, criar uma estrutura de trabalho morto que se responsabilize pelo 'serviço de transporte' e colocar o trabalhador em um posto de trabalho específico, fazendo um único movimento o tempo todo; não deve se deslocar; como ele diz, ir de um lado para outro não é ocupação remuneradora, produtiva; o trabalho tem que vir ao operário, e não o operário ao trabalho (Moraes Neto, 1986, p. 33).

Por esse ângulo, segue o autor afirmando que a analogia entre fordismo e manufatura é completada pela observação de que o taylorismo/fordismo colocaria problemas para o capital que Marx não poderia ter imaginado possíveis no final do século XX, especificamente aqueles relacionados à organização do fluxo de trabalho. Agora, o caráter do processo de trabalho capitalista foi estabelecido com o eventual advento das máquinas, e o problema fundamental passaria a ser o uso de máquinas na sociedade e não como alcançar a maior produtividade possível com trabalhadores manuais. No entanto, em áreas onde o taylorismo/fordismo foi aceito em nosso século surgiram problemas quanto às limitações inerentes a essa forma. Moraes Neto (1986, p. 34) cita o absentismo, o trabalho mal executado, a sabotagem. Ou seja, “o homem não é um instrumento perfeito de produção, quando se trata de movimentos uniformes e contínuos”.

A partir dessas colocações, Moraes Neto (1986) defende que a manufatura caracteriza um estágio no desenvolvimento do trabalho na forma burguesa. Portanto, como uma etapa necessária para o desenvolvimento da manufatura, mas também de sua negação, considerando a máquina como a forma mais desenvolvida de trabalho. A reinvenção da manufatura do século XX, por meio do fordismo, tem um caráter totalmente diferente, pois a manufatura já era uma forma de produção historicamente superada; portanto, o fordismo não representa uma etapa necessária do trabalho humano; pelo contrário, caracteriza-se como um desenvolvimento até o seu ápice de uma forma historicamente menos desenvolvida, que vingou, pois elevou ao limite as possibilidades de aumento da produtividade, por meio do trabalho parcelado.

O fordismo é um modelo microeconômico que surgiu no início do século XX e se estendeu também como modelo macroeconômico até a década de 1970, possuindo a técnica como determinante do aspecto social. O pós-fordismo é um modelo do final do século XX, que se torna um compromisso social aceito tanto por dirigentes quanto por trabalhadores, e seu caráter social não mais será determinado pela técnica, mas pela interação das pessoas envolvidas no processo (Tenório, 2011).

No entanto, na década de 1970, afirma Alban (1999), devido ao desenvolvimento da microeletrônica, a automação flexível superou tecnologicamente a automação rígida, que mesmo assim não foi abandonada. Ao contrário, a visão de mundo predominante em todo o mundo permaneceu inalterada por pelo menos mais uma década. De acordo com o autor, a automação flexível se mostrou incompatível com o sistema taylorista-fordista de organização do trabalho/produção. Por isso, ela só conseguiu se desenvolver após o advento do Toyotismo. Nesse sentido, também é possível concluir que o movimento toyotismo supera o movimento

taylorista-fordista não por uma superioridade inerente, mas sim por uma melhor adequação ao então novíssimo paradigma tecnológico.

A automação flexível se mostrou altamente vantajosa com o avanço dos computadores a partir da década de 1940: o desenvolvimento de máquinas-ferramentas automáticas e programáveis com sistemas de comando eletrônico na década de 1950 e o progresso contínuo da microeletrônica e seus microprocessadores. Na metade dos anos 1970, a automação flexível já demonstrava uma significativa vantagem competitiva. No entanto, sua ampla adoção exigiu outros fatores, incluindo a crise do petróleo e a implementação de um modelo organizacional eficiente, uma vez que o taylorismo-fordismo não se mostrava eficaz para a utilização da automação flexível. Assim, ao contrário das teorias organizacionais ocidentais, foi no Japão que a automação flexível encontrou um ambiente favorável para se desenvolver e se consolidar (Alban, 1999).

Após a derrota do Japão na guerra, conforme Alban (1999), o país se viu diante da necessidade de reconstrução e enfrentava a realidade de ser uma ilha com escassos recursos naturais. Nesse contexto, a abordagem fordista de produção em massa não era viável, uma vez que o Japão não dispunha dos mesmos recursos e condições favoráveis. No entanto, o país encontrou sua própria solução por meio do toyotismo, criado pelo engenheiro Taiichi Ohno que desenvolveu o cerne do sistema Toyota de produção.

Em linhas gerais, o toyotismo é um sistema de organização da produção estruturado em quatro vertentes básicas. A primeira delas, a mecanização flexível, consiste numa dinâmica inversa à automação rígida fordista. Ocorre que, em lugar de buscar a eliminação de controles, via máquinas dedicadas, os japoneses buscaram uma crescente flexibilização mecânica, ainda que às custas de controles também crescentes. As razões dessa opção são, *a posteriori*, óbvias. Sem escalas que viabilizassem a automação rígida, o avanço da mecanização flexível era a única alternativa aos sistemas artesanais de produção. Por outro lado, como no Japão a mão-de-obra era farta - não precisava ser importada - e barata, o custo do controle humano era relativamente baixo (Alban, 1999, p. 76).

Segundo Alban (1999), não foi uma fácil implementação, dada a situação pós-guerra do Japão, pois a maioria dos equipamentos precisavam ser importados do ocidente onde permanecia ainda a tecnologia de automação rígida. Assim, por meio de engenharia reversa, as máquinas importadas que eram dedicadas, restritas a modelos específicos e para a fabricação

de grandes lotes, precisavam ser flexibilizadas para produzirem uma grande variedade de modelos em lotes pequenos. Posteriormente, o toyotismo começa a operar em várias funções, com vários equipamentos, com a capacidade do trabalho em grupo que permitia uma rápida reestruturação produtiva caso houvesse necessidade.

A segunda vertente do toyotismo diz respeito ao processo de multifuncionalização da mão-de-obra, baseada na mecanização flexível e na produção para mercados bastante segmentados.

Para conseguir esse intento os japoneses investiram maciçamente na educação e qualificação técnica de seu povo. O treinamento nas empresas, por outro lado, mesmo no caso de técnicos administrativos, não se dava numa única seção, mas sim em várias seções, de modo a que o funcionário pudesse ter uma ideia de todo processo produtivo. O toyotismo, portanto, em lugar de avançar na tradicional divisão do trabalho, segue também um caminho inverso, promovendo uma verdadeira dinâmica de enriquecimento do trabalho (Alban, 1999, p. 77).

Além disso, evidencia Alban (1999), a terceira vertente foi a implantação de um sistema de controle total de qualidade no qual o executor se transforma também no inspetor e construtor da qualidade, pois, quando se detectava um defeito, os trabalhadores em todos os pontos do processo, além de corrigi-lo imediatamente, levavam-no para o estudo nos círculos de controle de qualidade para eliminar a gênese.

Por fim, a quarta vertente do toyotismo, que conclui a articulação produtiva, é o sistema *just in time*, para o gerenciamento da produção. Ao contrário do fordismo, que planejava a produção a médio e longo prazo, no toyotismo, com um leque de produtos grande e variável, não há planejamento a longo prazo da produção, que ocorre quando é demandado o produto. Em linhas gerais: “Com a mecanização flexível e a polivalência de sua mão-de-obra, inclusive a administrativa, os japoneses reduzem os tempos de reconfiguração do sistema produtivo, possibilitando um gerenciamento de curto prazo da produção com estoque de reservas muito pequenos (Alban, 1999, p. 78).

A automação flexível desenvolvida desde meados da década de 1970, nas empresas que adotavam o toyotismo, estava destinada a assumir a superioridade econômica e de produtividade, afirma Alban (1999). No entanto, essa supremacia veio muito antes do esperado. Acontece que, devido à crise do petróleo e suas consequências, com o preço da energia e das matérias-primas em geral subindo fortemente, a economia mundial viveu um período

prolongado de recessão e estagnação desde 1973, com alta inflação. Assim terminou o áureo ciclo de crescimento do fordismo.

As crises do petróleo reduziram direta e indiretamente o poder de compra das pessoas, mesmo nos países centrais, que se tornou um padrão de consumo muito semelhante ao dos japoneses. Quando esse processo aconteceu repentinamente, os países centrais descobriram que precisavam de uma gama de produtos que não podiam e, a princípio, não tinham interesse em produzir. Isso, é claro, facilitou muito as toyotistas empresas japonesas, que puderam penetrar com muito mais facilidade nos países centrais (Alban, 1999).

Assevera Alban (1999) que na década de 1980, as empresas toyotistas japonesas foram estimuladas pelo surgimento de novos fabricantes nacionais. Acontece que, com a forte expansão dos mercados externos, as empresas toyotistas passaram a investir direta e pesadamente nos países centrais, principalmente nos Estados Unidos, onde também cresceu a resistência às importações estrangeiras.

Assim, procuraram aumentar a produtividade e a flexibilidade dos negócios fordistas. No geral, do final dos anos 1970 ao início dos anos 1980, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, iniciou-se um processo de intensa automação das linhas de montagem, com o uso crescente de computadores, máquinas de comando numérico e robótica. A suposição por trás dessa estratégia é que as empresas japonesas ganharam participação de mercado simplesmente porque estavam na vanguarda da automação baseada em microeletrônica (Alban, 1999).

Nesse sentido, Alban (1999) evidencia que, para as empresas fordistas, bastaria acelerar a automação para recuperar o espaço perdido. Claramente, essa não foi uma estratégia bem-sucedida. A estrutura organizacional dessas empresas, baseadas em profissionais altamente qualificados e semiquilificados, não obteve grandes ganhos de produtividade. O maior problema, no entanto, é que, mesmo com a automação ágil, o nível de flexibilidade desejado e exigido não é alcançado.

No final da década de 1970, a tecnologia da Toyota já era amplamente conhecida em todo o mundo. Os consultores organizacionais a reconheciam como um próspero setor de negócios e era relevada como a última palavra em gestão de negócios. Independentemente disso, a grande maioria das empresas, especialmente as grandes, permanecia fordista. Por isso, os métodos da Toyota sempre foram fragmentados e subutilizados, embora aproveitados pelas empresas fordistas (Alban, 1999).

Assim, conforme Alban (1999), num mundo financeiro acostumado ao lucro líquido e à certeza dos grandes negócios fordistas, o toyotismo foi inicialmente visto apenas como uma moda passageira para os consultores. No entanto, essa visão mudou radicalmente na década de

1980. Quando as empresas ocidentais tiveram um desempenho ruim, mesmo quando se recuperaram um pouco, o toyotismo foi percebido como um sistema organizacional relevante. Além disso, dado o sucesso das empresas toyotistas nos próprios Estados Unidos, elas foram percebidas como verdadeiramente universais e, nesse sentido, independentes dos trabalhadores e da cultura oriental. Dessa forma, o problema não eram os trabalhadores ocidentais, mas sim os “chefões”, que, num processo, ocorrido no início dos anos 1990, velhas cúpulas são destituídas das grandes empresas mundiais e seus postos assumidos por executivos mais jovens dotados das ideias toyotistas.

Nesse sentido, Tenório (2011) evidencia que, quando no início do século XXI, as pessoas ainda escrevem sobre taylorismo, fordismo, etc., parece que estão desatualizados sobre o conhecimento, afirmando a existência de um sistema baseado na mecânica em que a eficiência é medida pelo cronômetro, com movimentos previamente estabelecidos em um processo de passagem de esteiras e outros meios mecânicos. Porém, o autor afirma que ainda há conceitos que o modismo flexível contemporâneo não permite que sejam percebidos, ocultando elementos que evidenciam a permanência de uma prática fordista disfarçada de moderna. Assim, o autor afirma que um pós-fordismo contém o fordismo. Ou seja, o fordismo não foi suplantado pelo pós-fordismo, porque o pós-fordismo contém, segundo a unidade dos contrários, a lei da dialética, elementos do fordismo.

Tenório (2011) justifica a terminologia utilizada, afirmando que o conceito de fordismo é uma analogia à rigidez organizacional e o pós-fordismo uma analogia à flexibilidade organizacional. A periodização do fordismo remonta a desde os anos de 1910 ao final dos anos 1960; e, a partir dos anos 1970, vigora o pós-fordismo, englobando o manuseio de máquinas e ferramentas, correspondendo à automação rígida e de máquinas eletrônicas referente à automação flexível. Além disso, o pós-fordismo se refere às organizações com o surgimento simultâneo ao modelo de gestão japonês, o toyotismo na década de 1970, e, mais importante, com o uso crescente da tecnologia baseada em microeletrônica.

A emergência de um modelo de engenharia pós-fordista, uma referência às técnicas recentes de gestão organizacional, propõe a criação de mecanismos no espaço de interação social. As técnicas de produção integrada não só atendem às diferentes exigências do ambiente de atuação empresarial como também sugerem promover a democratização das condições nas relações sociais dentro da organização.

No entanto, a dinâmica do sucesso do capitalismo do pós-guerra não pode ser reduzida à generalização da produção seriada. Claramente, linhas de montagem, especialização excessiva dentro das unidades, divisão máxima de tarefas e produtividade não pararam na

fábrica, mas também seguiram para escritórios, hospitais, agências governamentais etc. O fordismo pode ser visto como um conjunto de práticas que combinam produção e consumo em massa, concentração do capital e fortalecimento dos sindicatos, o Estado investidor e o Estado benfeitor, individualização e popularização de valores. Abordar conceitualmente a mera generalização da produção em massa é reduzir o fordismo à forma como o trabalho é feito dentro da fábrica, uma descontextualização teórica e histórica. O fordismo e seu par, o taylorismo, faziam apologia ao trabalho bestial, assim como todo trabalho assalariado sob o capitalismo reduz o trabalho à mercadoria (Campregher, 1996).

Conforme destacado por Campregher (1996), o liberalismo do passado, que exaltava as virtudes de uma sociedade fundamentada no trabalho individual, tanto na política, na economia, na religião quanto na arte, transformou-se em uma versão “neo”. Ao enfatizar apenas o trabalho individual, ele negligenciou completamente o trabalho coletivo da classe trabalhadora. Os neoliberais contemporâneos menosprezam os trabalhadores, que se encontram completamente alienados. O trabalho já não é mais uma fonte de valorização e honra para as pessoas, sendo que esses tempos passaram há muito tempo, não apenas para os primeiros artesãos capitalistas, mas também para os trabalhadores qualificados, profissionais de carreira e até mesmo os empreendedores. Esse desprezo também se estende aos jovens desqualificados e aos aposentados, que são considerados um “fardo” para os recursos públicos. No entanto, segundo Campregher (1996), esse desprezo só pode perdurar indefinidamente se a burguesia abandonar o processo de dominação ideológica e adotar a política de extermínio dos excluídos.

Por fim, retomamos o pensamento de Campregher (1996, p. 168) com o qual concordamos, que afirma que de um lado temos aqueles que estão no poder, aos quais ainda resta o tempo, mesmo que denso e veloz. Já para nós, do outro lado, o tempo urge, “pronto a nos engolir a possibilidade de passar do reino da necessidade para o da liberdade. Pois, afinal, sem a memória do trabalho, de onde poderá emergir a consciência da alienação?”. Nesse sentido, o alerta é de que não devemos nos posicionar nem partindo da negação do trabalho e nem do posicionamento de se orgulhar de ser um trabalhador “como se a nossa única propriedade fosse o trabalho (ruim e não bom!) que estamos sendo ameaçados de perder” (Campregher, 1996, p. 169). Assim, ainda nas palavras da autora:

A perspectiva dialética que reivindicamos e que corresponde à fórmula hegeliana da negação da negação é, na prática, a negação da negação do trabalho, que é a negação do capital, e que se opera via reconciliação com este, mas não uma reconciliação nos seus termos – de manutenção da propriedade privada de poucos –, e sim nos termos

daqueles que se conscientizaram da possibilidade de tornar a alienação em socialização. A iluminação dessas possibilidades para que traçássemos estratégias de luta é o que deveríamos estar discutindo à luz mesmo das transformações impostas pelo capital. Se não o fazemos ainda é porque somos vítimas do fetichismo de não estarmos convencidos da centralidade social do trabalho (por trás do capital). Logo é necessário começarmos do início (Campregher, 1996, p. 170).

Nesse sentido, o capital assume um papel central na sociedade, buscando afirmar sua supremacia por meio da acumulação de valor, desigualdade abismal e da alienação do trabalho. O trabalho, reduzido à condição de força de trabalho assalariada, perde sua dimensão original e se torna um instrumento de geração de valor. A alienação se manifesta ao ocultar as origens sociais da riqueza e ao subordinar o trabalho à lógica do capital. Conforme Campregher (1996), a visão de Marx sobre a centralidade do trabalho difere da perspectiva da economia política clássica e da ideologia meritocrática da sociedade burguesa. No contexto do capitalismo, a centralidade do trabalho é marcada por processos de alienação, subordinação e negação do trabalho concreto. É importante compreender essa centralidade do trabalho dentro da natureza paradoxal imposta pelo capital. Essas reflexões têm relevância para nosso objeto de pesquisa, que aborda a relação entre teoria e prática nos estágios em Psicologia Escolar e Educacional, que ocorrem no contexto dessa sociedade capitalista.

Nesse sentido, Sandeski (2016) afirma que com as relações sociais de produção mediadas pelo capitalismo, o ser humano se vê como trabalhador a partir das condições objetivas do trabalho e da vida sob expropriação permanente, submetido ao processo de alienação e estranhamento. Assim, a realidade incapacita o homem de agir e de compreender a sua própria constituição histórica, todo o trabalho desenvolvido historicamente e o que é gerado a partir dele. Ampliam-se os conflitos que surgem no ambiente em que o homem vive e nas relações de trabalho o impedido de contribuir positivamente para a construção da sociedade.

Além disso, pela alienação e estranhamento, pela reprodução da existência inseridos nas relações da propriedade privada, os homens, que não se reconhecem e não reconhecem o outro, ficam impedidos de alternativas de tomada de consciência e a manifestação do papel da subjetividade humana inseridos nos processos históricos. Dessa forma, a atividade produtiva exercida sobre a propriedade privada é a de objetivar e reduzir as pessoas a mercadorias em vez de libertá-las. A riqueza produzida pelo trabalho se transforma em capital que é o resultado das interações que realiza historicamente o homem, a natureza, o produto e outros homens, o

que determina seu ser social. O estranhamento sob o capitalismo obstaculiza a construção da emancipação humana (Sandeski, 2016). Mas o caminho para o desestranhamento é indicado por Sandeski:

O homem pode alçar caminhos para o resgate de seu ser genérico em sua atividade, no produto e com os outros homens, pois as contradições, que antes eram naturalizadas, ao tornarem-se conscientes começam gradativamente a passar por modificações, no momento em que **as potencialidades intrínsecas ao homem são reconhecidas, desenvolvidas e aprimoradas**. Na medida em que a dependência se transforma em interdependência, o que era interesse individual se transforma em interesse coletivo, mas, de forma organizada e consciente, pode-se ver em suas objetivações elementos não da propriedade privada, mas da propriedade de todos (Sandeski, 2016, p. 83, grifo nosso).

Portanto, a libertação começa dentro da estrutura capitalista, buscando superar a propriedade privada e invertendo os efeitos causados pelo capitalismo, de maneira que se permita a reintegração do trabalhador humano com os outros homens, com seu gênero, em relação a si mesmo, com seu trabalho e o produto dele (Sandeski, 2016).

Por fim, ressaltamos, com base nas características do trabalho na sociedade capitalista apresentadas neste texto e como mencionado por Prates e Carraro (2017), que, quando nos referimos ao trabalho assalariado, ou “trabalho profissional” como mencionado pelas autoras, não estamos apenas falando da prática em si. Sempre estamos lidando com uma relação entre teoria e prática, mesmo que essa relação esteja empobrecida. A associação direta entre prática e atividade individual reforça a orientação liberal, que desconsidera o processo histórico, cultural e social de todas as realizações humanas, bem como o potencial futuro que podemos estabelecer como coletividade.

Divisão do trabalho e propriedade privada são elementos de uma mesma unidade, o primeiro relacionado ao processo e a última ao produto. A alienação, o egoísmo individualista, a fragmentação são características do trabalho abstrato, ou do trabalho na sociedade burguesa, **separar a teoria da prática é parte desse processo, porque assim a prática se limita a simples reprodução do que interessa ao capital, pois lhe é retirado seu potencial revolucionário** (Prates & Carraro, 2017, 168, grifo nosso).

Desde o seu surgimento, a sociedade burguesa estabeleceu os fundamentos da propriedade privada, que resultaram na separação dual entre o campo e a cidade, entre o planejador e o executor, entre o pensador e o executor. Além disso, consolidou a divisão do trabalho, a hierarquização das ocupações e a desvalorização do processo de execução. Como resultado, ocorreu a separação do trabalhador em relação à sua própria produção. A divisão do trabalho e a propriedade privada são elementos conectados, a primeira diz respeito aos processos e a segunda aos produtos. Nesse contexto, o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho na sociedade burguesa, é caracterizado pela alienação, pelo individualismo e pela fragmentação. A separação entre teoria e prática também faz parte desse cenário, uma vez que a prática se reduz a uma simples reprodução daquilo que interessa ao capital, privando-a de seu caráter revolucionário, conforme evidenciado por Prates e Carraro (2017).

A relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional é influenciada e, ao mesmo tempo, pode contribuir para a manutenção do contexto da sociedade capitalista descrito.

Nesse contexto, o capital busca estabelecer sua supremacia e acumular valor por meio da alienação do trabalho. O trabalho, então, é reduzido ao papel de força de trabalho assalariada, perdendo sua essência original e se tornando um mero instrumento de geração de valor para o capital, o que se reflete também nas Instituições de Ensino Superior, com a defasagem na remuneração dos professores, o aumento de alunos a comprarem a mercadoria que se tornam os cursos de Psicologia em instituições privadas.

Essa alienação do trabalho também se manifesta na ocultação das origens sociais da riqueza, em que os trabalhadores são separados das condições e dos meios de produção. A lógica do capital subjuga o trabalho aos interesses de acumulação de valor, resultando em processos de alienação, subordinação e negação do trabalho concreto.

Mas, mesmo diante desse cenário, a relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional pode adquirir uma dimensão crítica. Para tanto, os estagiários devem analisar e refletir sobre as contradições e desigualdades presentes na sociedade capitalista, levando em consideração a influência do sistema econômico na educação e no desenvolvimento humano. É fundamental buscar alternativas e práticas educacionais que promovam a conscientização, a emancipação e a transformação social, visando a superar as formas de alienação presentes no sistema capitalista e promover uma educação mais humanizada e justa.

Feitas essas considerações, caminhamos para pensar em possibilidade de realização dos estágios em Psicologia Escolar e Educacional e a relação indissociável entre teoria e prática

dentro desse contexto. Dessa forma, no próximo item estaremos nos direcionando cada vez mais para a especificidade dos reflexos da sociedade capitalista na formação em Psicologia.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

O trabalho é uma categoria central para colaborar na compreensão do tema relação teoria e prática no estágio supervisionado em Psicologia, visto que, de maneira geral, é por meio da compreensão do processo de trabalho que abarcamos a relação teoria e prática. Nesse sentido, apreender a relação teoria e prática que se expressa por meio do trabalho é assimilar o movimento da realidade e como o homem nela inserido se desenvolve, criando formas de se relacionar, por vezes mais ou menos distantes da essência, mais ou menos próximo da aparência dos fenômenos.

Com base no pensamento de Marx e Engels (2007), Martins e Eidt (2010) evidenciam que o trabalho possui a centralidade, pois nesse processo é que o homem se produz, o homem se desprende da natureza, eleva-se e passa a exercer ação transformadora. Dessa forma, ao passo em que o homem altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, os próprios símbolos e os objetos criados por ele acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

Dessa forma, é por meio da história da humanidade que podemos compreender o sentido e a concepção de trabalho em determinadas sociedades. Essa concepção vai se alterando ao longo do tempo, e podemos acompanhar um processo em que o trabalho serviu para classificar os grupos sociais, estabelecendo uma hierarquização social, como no caso da Grécia antiga e da civilização romana, nas quais o trabalho braçal, o de construir coisas materiais, é um trabalho associado à escravidão. O escravo era visto como um instrumento de trabalho, dessa forma, esse tipo de trabalho era algo menos importante naquela sociedade, que tinha na elite da época a incumbência de pensar sobre a vida, de teorizar.

A origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, um instrumento de tortura. Assim, podemos observar que o trabalho, para a sociedade romana, origina de um termo relacionado ao sofrimento. O trabalho era visto como algo que degenera, que torna os indivíduos menores. Em síntese, aqueles que pensam, que tomam as decisões, seriam superiores e os que produzem materialmente seriam meras ferramentas.

Durante a idade média, segue a visão do trabalho como critério para estabelecer a divisão da sociedade. No entanto, não é mais exercido por escravos, é um trabalho servil; na base da pirâmide social estão a grande maioria dos servos, os que trabalham, mas que têm uma

pequena importância social em relação ao clero, os guerreiros e a nobreza feudal, apesar dessa dicotomia entre teorizar e trabalhar. Via de regra, nas antigas sociedades agrárias e artesanais, a teoria e a prática estavam relacionadas. O conhecimento era transmitido oralmente ou por meio de aprendizado prático direto. Os trabalhadores geralmente aprendiam as habilidades necessárias para seu ofício observando e imitando mestres experientes.

Na sociedade moderna, houve um crescente distanciamento entre a qualidade teórica e a prática. A mecanização e a especialização do trabalho levaram ao surgimento de fábricas e linhas de produção, onde os trabalhadores se tornaram partes pequenas de um processo maior. A teorização a respeito do processo de trabalho passou a ser elaborada por engenheiros, cientistas e gerentes, enquanto os operários executavam tarefas bem específicas e mecânicas.

No início do século XX, as teorias como fordismo, taylorismo e o toyotismo começaram a ganhar destaque. Essas teorias buscavam aplicar princípios científicos à organização e ao controle do trabalho, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade. Nesse período, a relação entre teoria e prática se tornou mais hierárquica, com uma separação mais rígida entre os que planejavam e os que executavam, com a crescente ênfase na especialização. Dessa forma, o conhecimento teórico e prático se tornou mais diversificado, com um maior número de especialidades e campos de estudo.

‘O trabalho dignifica e enobrece o homem’, diz um velho ditado que logicamente foi criado por quem não trabalhava, mas certamente por um explorador do trabalho alheio que queria convencer esse alheio que ele estava fazendo o melhor. Mas alguns que trabalham à revelia (como eu), só por necessidade, não porque gostam ou porque acreditam em frases edificantes sobre o trabalho, logo adaptaram o ditado: ‘O trabalho empobrece e danifica o homem’ (Benedito, 2015, s.p.).

A estrutura da sociedade fortalece a visão, como destacada por Benedito (2015), sobre o impacto do trabalho. No primeiro ponto de vista, há a falsificação da realidade, o convencimento de se estar fazendo o melhor como se não houvesse o aspecto da exploração; no segundo, uma leitura mais próxima do real. O jornalista expressa essa opinião devido ao contexto do trabalho na sociedade capitalista, na qual, no caso do nosso interesse neste estudo, a teoria oferecida muitas vezes se limita ao conhecimento necessário para desempenhar tarefas específicas, proporcionando apenas fundamentos para a reprodução do simulacro. Além disso, o trabalho acaba por se caracterizar pela repetição exaustiva, resultando em cansaço físico e/ou

mental. Com isso, é cada vez maior fragmentação do trabalho e a separação entre os especialistas teóricos e os trabalhadores práticos como veremos na próxima seção.

3.A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PRECARIZADA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO CAPITALISTA

Podem-se destacar alguns pontos que se constituem um entrave para uma formação crítica na Psicologia. O primeiro entrave é exatamente a dificuldade que estudantes e seus professores têm de fazer uma análise de conjuntura, ou seja, não importam os critérios que serão utilizados para retratar o contexto social, político, histórico que eles estão vivendo, mas precisam fazê-lo. Aprender a fazer uma análise de conjuntura é fundamental para a tomada de decisões éticas, políticas e profissionais (Caniato, 2012, p. 9/10).

Como afirmou Caniato (2012), é necessário fazer a análise de conjuntura para a tomada de decisões; acrescentamos que é necessário para a compreensão da realidade por meio da análise de conjuntura. Dessa forma, diante do cenário atual, marcado por eventos traumáticos como guerras transmitidas ao vivo, desastres climáticos e uma pandemia devastadora recente, ganha força a fragilização das narrativas universais e teorizações que possam fornecer respostas adequadas, como a teoria marxista. Em meio a conflitos geopolíticos e polarização ideológica, confrontamo-nos com demandas para tomar partido, muitas vezes baseadas em narrativas simplistas.

Como já dizia Fromm (1979), as ideias de Marx foram e seguem sendo distorcidas devido à falta de conhecimento sobre sua obra, associação com regimes políticos específicos e interpretações influenciadas pelo contexto capitalista. Marx buscava a emancipação do homem e sua libertação das amarras do determinismo econômico. Sua filosofia representou um avanço, visando à plena realização do individualismo e à superação da alienação. A deturpação das ideias de Marx é resultado de uma combinação de ignorância teórica, apropriação política e interpretações simplistas. É fundamental reconhecer que sua verdadeira filosofia não se alinha com as interpretações distorcidas comumente propagadas.

O que Fromm (1979) afirmou há dezenas de anos ainda segue acontecendo, conforme exemplos em reportagens recentes: “Bolsonaro chama de 'comunismo' ponto da reforma

também proposto por Guedes” (Estado de Minas, 2023)¹⁷; “Comunismo e nazismo, filhos do mesmo útero” (Alves, 2024)¹⁸; “Malafaia: ‘Lula é o chefe do comunismo na América Latina’” (Estado de Minas, 2024)¹⁹.

Sobre a realidade expressa em exemplos como os citados, Ferreira (2024)²⁰ entrevistou a professora Maria Aparecida de Aquino, historiadora e orientadora da pesquisa, que relatou que o combate ao comunismo foi uma diretriz imposta pelo regime militar, ressaltando que a sociedade brasileira continua conservadora, ancorada em discursos anticomunistas. Quanto à imprensa atual, ela acredita em sua liberdade, mas alerta para a necessidade de um olhar crítico diante do conteúdo consumido, pois cada informação veiculada pode conter intenções nem sempre explícitas.

Ferreira (2024) cita ainda a opinião de outra pesquisadora e historiadora, Suelen Cristina Marcelino Campos. Ela ressalta que os discursos anticomunistas não foram simplesmente atualizados para se adequar às novas tecnologias, alertando contra o anacronismo ao comparar fatos históricos em tempos distintos. No entanto, ela enfatiza que o anticomunismo sempre esteve presente no imaginário popular brasileiro, permeado de simbologias e memórias, tornando-se desafiador combatê-lo. Ela descreve o imaginário popular como uma ferramenta utilizada pelo poder para construir narrativas que perpetuam mitos e fronteiras entre diferentes grupos. A pesquisadora sugere que novas bibliografias e debates são necessários para superar essa mentalidade e combater o anticomunismo. Complementamos afirmando, que a apropriação teórica conceitual também é necessária.

A disseminação de informações distorcidas e a manipulação das massas pela inteligência artificial são fenômenos preocupantes, como evidenciado pelo uso de tecnologia para influenciar eleições. A escola, por sua vez, encontra-se em uma encruzilhada, com o avanço das tecnologias nem sempre sendo utilizado para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, mas sim para perpetuar enganos e manipulações.

¹⁷ Estado de Minas. (24 de julho de 2023). Bolsonaro chama de "comunismo" ponto da reforma também proposto por Guedes. Recuperado de <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/07/5111381-bolsonaro-chama-de-comunismo-ponto-da-reforma-tambem-proposto-por-guedes.html>

¹⁸ Alves, P. H. (25 de fevereiro de 2024). “Comunismo e nazismo, filhos do mesmo útero”. Recuperado de <https://revistaeste.com/cultura/comunismo-e-nazismo-filhos-do-mesmo-utero/>

¹⁹ Estado de Minas (29 de fevereiro de 2024). Malafaia afirmou: 'Lula é o chefe do comunismo na América Latina'. Recuperado de <https://www.em.com.br/politica/2024/02/6811216-malafaia-lula-e-o-chefe-do-comunismo-na-america-latina.html>

²⁰ Ferreira, I. (13 de dezembro de 2023). Como a imprensa contribuiu para incutir medo do comunismo na população brasileira. Recuperado de <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/como-a-imprensa-contribuiu-para-incutir-medo-do-comunismo-na-populacao-brasileira/>

Os professores, tanto na educação básica quanto no ensino superior, enfrentam desafios significativos. São alvos de desvalorização social e humilhação, enquanto a sociedade muitas vezes valoriza mais influenciadores digitais do que educadores dedicados. Em um contexto de confusão ideológica e falta de ética na tecnologia, o papel do professor e o futuro da escola estão em questão. A escola e a universidade devem ser um espaço de reflexão crítica e formação capaz de enfrentar os dilemas e incertezas do mundo contemporâneo.

Dessa forma, nesta seção, discutiremos a relação entre teoria e prática no processo de formação em Psicologia sob o contexto capitalista, enfatizando as influências determinantes do neoliberalismo no sistema educacional brasileiro. Esse contexto resulta na deterioração da qualidade geral da educação e, também, da formação em Psicologia. Um exemplo disso é a falta de investimento na educação e a orientação para preparar os estudantes somente para o mercado de trabalho, negligenciando a formação crítica, especialmente em relação às questões sociais e psicológicas. Essa situação marca a necessidade de resistência e luta contra a precarização da formação em Psicologia, em busca de uma formação mais humanizadora, que supere a relação de precariedade entre teoria e prática no âmbito da formação em Psicologia, particularmente nos estágios curriculares realizados na área escolar.

Para compreender o contexto mencionado, empreendemos considerações a respeito da racionalidade, eficiência e produtividade no âmbito capitalista e suas conexões com o sistema educacional escolar. Exploramos alguns avanços e limitações da implementação de uma formação em Psicologia fundamentada no desenvolvimento de competências profissionais. Realizamos ainda uma análise histórico-crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

Trazemos, ainda, alguns elementos sobre a experiência de estágio na pandemia de Covid-19, compreendendo-a como um evento excepcional, mas que teve consequências que emergiram como resultado desse processo histórico da ciência e da profissão no contexto neoliberalista brasileiro. Destacamos, assim, a relevância dessa conjuntura específica para a presente pesquisa, relevando as consequências significativas na relação entre teoria e prática durante esse período.

3.1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RACIONALIDADE, EFICIÊNCIA E PRODUTIVIDADE

O estágio atual do desenvolvimento capitalista, desenhado pelo neoliberalismo e pela financeirização do capital, caracteriza-se por concentrações crescentes de riqueza, um

aprofundamento brutal da desigualdade social e pela proliferação de novas e mais perniciosas formas exploração do trabalho. Além disso, estamos vivendo a ascensão contínua do conservadorismo reforçada por movimentos de extrema-direita que buscam proteger os interesses do capital, não importa quão devastadoras sejam as consequências (Miranda, 2020).

Conforme Miranda (2020), o processo de acirramento do neoliberalismo no Brasil foi iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995-2002, do Partido da Social-Democracia Brasileiro – PSDB. Um processo de parcial resistência ocorreu nos governos do Partido dos Trabalhadores – PT, que se seguiram (2003-2016), visto que estavam constituídos por parte da burguesia interna e industrial, parte da classe média, parte da classe operária, campesinato e parte dos trabalhadores da massa marginal.

Em 2016, quando ocorreu o golpe de Estado, impeachment da anterior presidente Dilma Rousseff²¹, afirma Miranda (2020), houve a ascensão de um bloco composto por parte da burguesia associada ao capital internacional, apoiado pela alta classe média que se sentiu prejudicada com as medidas adotadas pelo PT, de distribuição de renda e melhoria das condições para as classes populares.

No ano de 2018, a eleição de Jair Bolsonaro se efetivou com o apoio do bloco neoliberal que englobava desde extrativistas a proprietários de terra, militares, religiosos, neopentecostais, conservadores terraplanistas e milicianos. Esse conjunto diversificado apoiou as ofensivas neoliberais na economia, de uma maneira que nunca o Brasil havia experimentado. Essas ofensivas impulsionaram o neoliberalismo a adentrar na vida social, política e cultural de forma definitiva, em especial na educação (Miranda, 2020).

Dentro do contexto capitalista, o processo histórico de desenvolvimento da educação no Brasil, dentre outros aportes educacionais, teve, por meio do pensamento liberal da Pedagogia Tecnicista²², a valorização da prática. Esse ponto de vista educacional foi

²¹ Em 2016, no Brasil, ocorreu um processo político que resultou no afastamento da presidente Dilma Rousseff, conhecido como “*impeachment*”. Esse processo foi desencadeado por acusações de irregularidades fiscais, sendo a principal delas as chamadas “pedaladas fiscais”, que consistiam em atrasos no repasse de recursos a bancos públicos para pagamento de programas sociais, prática considerada ilegal. Em setembro de 2022, a Justiça nega a ação de improbidade administrativa contra Dilma e Guido Mantega movida pelo Ministério Público Federal em dezembro de 2018. O juiz Frederico Viana, da 4ª Vara Federal seguiu a tese do Supremo Tribunal Federal e entendeu que os dois não poderiam ser processados por improbidade administrativa porque presidente e ministros não podem responder por crimes previstos na Lei de Improbidade, mas, sim, crimes de responsabilidade. O processo, então, foi arquivado. Em agosto de 2023, o Ministério Público Federal recorreu da decisão do juiz, mas a turma 1 do Tribunal Regional Federal rejeitou o recurso e manteve o arquivamento da ação (Menezes, 2023).

²² Na década de 1960, o professor da Universidade de São Paulo (USP) Fred Keller (1899-1996) introduziu no Brasil a Análise Experimental do Comportamento, uma teoria que posteriormente serviu de base para a Pedagogia Tecnicista durante a Ditadura Militar. Essa abordagem enfatizava procedimentos experimentais, observação, mensuração e quantificação. Ao mesmo tempo, enquanto a Pedagogia Tecnicista era implementada no país na década de 1970, estudiosos, psicólogos e educadores buscavam alternativas e criticavam o modelo clínico e

implementado no Brasil durante o período de ditadura militar. Por esse ponto de vista, a educação é vista como uma forma de instrumentalizar os indivíduos para o mercado de trabalho, com foco na eficiência e na produtividade.

Assim como o capital passa por crises recorrentes, Saviani (1991) já evidenciava que falar em crise na educação havia se tornado um lugar comum, não restrita a um determinado grau de ensino nem região; seria uma crise generalizada admitida em consenso. No entanto, o autor nos alerta que não se pode escamotear o fato de que, na base dessa afirmação, está a sociedade capitalista, na qual se efetiva e se constata a crise na educação, evidenciando que existe uma contradição entre o avanço na educação e os interesses do capital.

Sobre a universidade brasileira, Saviani (1991) afirma que a crise não está nessa instituição propriamente dita, mas sim, no seu modelo, o que ele chama de Universidade Tecnocrática, modelo implantando a partir da reforma de 1968, que se esgotou sem resolver os problemas de então e criou outros. O pensamento tecnocrático na educação foi implementado pelo governo militar brasileiro entre os anos de 1964 e 1985, em que se destacaram as Reformas de ensino por meio das Leis 5.540/68 e 5.692/71, modificando respectivamente o Ensino Superior, Primário e Secundário. Essas mudanças foram implementadas sem discussão com a sociedade e orientadas pelos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* - MEC/USAID.

De acordo com Saviani (2008), os efeitos desse legado militar ainda permanecem afetando a situação social do país e da educação. Entre eles, o autor destaca a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; o favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência e a institucionalização da pós-graduação.

A concepção produtivista de educação adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação. Os acordos MEC-USAID deram origem à Reforma Universitária Lei 5.540/68, afirmando os **preceitos da racionalidade, eficiência e produtividade, buscando máximos resultados com o mínimo de investimento, de modo semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril por meio do taylorismo**. Como evidencia Saviani (2008), essa herança do regime militar, a visão produtivista de educação, resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de

psicométrico, que se baseava em análises descontextualizadas e resultados relacionados à Psicologia e Educação (Facci, 1998). Com a decepção em relação à Escola Nova, desenvolve-se a Pedagogia Tecnicista. Orientada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, ela buscava reorganizar o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. A escola foi concebida como uma linha de montagem fabril, na qual o aluno se adaptava ao processo e especialistas definiam as atividades do professor e do aluno. Dessa forma, quem não se ajustasse ao processo escolar era considerado ineficiente ou incompetente. Assim, o objetivo do processo educacional era formar indivíduos mais eficientes, enfatizando a importância de aprender a fazer (Saviani, 2012).

1980 e se mantém como hegemônica, tendo orientado a elaboração da LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Nesse sentido, tal como afirmam Mira e Romanowski (2009), evidencia-se a educação sob o bojo da teoria do capital humano em que a educação é indispensável para o desenvolvimento econômico. Esses pressupostos trazem implícitos a neutralidade e objetividade da filosofia positivista, sob o mito de ordem e progresso. No caso do processo de formação em Psicologia, quando fundamentada no enfoque positivista, o destaque se dá para **os fundamentos do behaviorismo norte-americano, que compreende a aprendizagem como modificação do comportamento com a função de educar as pessoas para atuar como força de trabalho que o mercado necessita para sua expansão, para o aumento da produtividade.**

A partir disso, os autores apresentam alguns princípios que reestruturaram o sistema educacional de maneira ampla, como:

... a operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo; a ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada; a avaliação somativa e periódica (visando a verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados); a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a consequente fragmentação do processo pedagógico; o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo (Mira & Romanowski, 2009, p. 10210).

Os autores ressaltam ainda que tantos professores quanto estudantes estariam em segundo plano, não sendo valorizada a relação professor-aluno, visto que o aluno deveria estar em relação com a tecnologia. Além disso, nesse contexto, não havia espaço para questionamentos a respeito da relação entre a educação e a sociedade.

A partir da reestruturação capitalista, com a alteração do sistema de produção taylorista/fordista pelo **toyotismo**, isto é, a substituição dos sistemas hierarquizados e integrados verticalmente, característica do taylorismo, implementam-se sistemas flexíveis de produção organizados horizontalmente, com trabalhadores polivalentes ajustados em equipes, bem como formas de racionalização em que se produz apenas o necessário, com estoques mínimos, buscando eficiência e produtividade e aumento da qualidade dos produtos (Mira & Romanowski, 2009).

Esses preceitos também foram utilizados na organização da escola e do trabalho pedagógico, com a tecnologia determinando os níveis de conhecimento necessários, que se configura no aumento da intensidade de trabalho e da qualificação necessária. Assim, a escola deveria formar um trabalhador polivalente, multifuncional com uma formação geral que sirva como base para o desenvolvimento das atividades requeridas por esse modo de produção, não havendo mais treinamentos para atividades específicas como no taylorismo (Mira & Romanowski, 2009). Em outras palavras, uma formação generalista.

Na Psicologia, com base nas DCNs, como afirmou Caniato (2012), as Instituições de Ensino Superior (IES) não estabelecem claramente um enfoque profissional específico para os estudantes, colocando-os sob o rótulo de psicólogos generalistas. Como resultado, os estudantes frequentemente se veem em uma situação de incerteza, sem uma compreensão do que é essencial na realidade profissional e quais ferramentas estão disponíveis para sua prática profissional. No entanto, é importante ressaltar que, dentro do contexto do sistema capitalista, uma maior qualificação intelectual não garante necessariamente uma posição favorável no mercado de trabalho.

Caniato (2012) ressalta que é fundamental reconhecer que as diversas teorias psicológicas servem a diferentes propósitos, sendo formuladas por diferentes pensadores em contextos históricos distintos, embasando análises e intervenções com base em perspectivas políticas variadas. A Psicologia é uma ferramenta que carrega consigo um poder ideológico. A menos que discutamos abertamente o componente ideológico presente em nosso currículo, permaneceremos com “belíssimas diretrizes curriculares”, mas os graduados não serão capazes de efetivamente transformar a realidade por meio dos serviços profissionais que oferecem. Isso sem mencionar os altos índices de desemprego ou subemprego na profissão.

Caniato (2012) afirmou, ainda, que existe uma discrepância entre as demandas específicas da prática profissional e a abordagem mais geral de formação. E indica que as pessoas estariam começando a tomar consciência de que o profissional de Psicologia pode desempenhar um papel diferente daquele tradicionalmente associado a contextos específicos, como o atendimento clínico individual. Como exemplo, a autora cita o conceito de psicossocial, este que tem raízes teóricas e políticas particulares. Não se trata apenas da distinção entre psicólogos e assistentes sociais, como muitos supõem. A abordagem psicossocial representa uma ruptura em relação ao modelo psicológico hegemônico, é uma ruptura crítica. A menos que compreendamos por que isso ocorreu e como se desenvolveu, corremos o risco de continuar a reproduzir o modelo psicológico anterior, mesmo quando utilizamos o termo

psicossocial, que muitas vezes é empregado em conjunto com as práticas tradicionais da Psicologia.

Feitas essas considerações sobre a formação em Psicologia, retomamos a discussão sobre a escola, de maneira geral, que assume a função de habilitar as pessoas para competir no mercado de trabalho, enfatizando a meritocracia, culpabilizando o indivíduo pelo seu fracasso no processo de escolarização e/ou pela sua não colocação no mercado de trabalho, ainda que a educação esteja democratizada. O processo de escolarização deve promover a formação das habilidades e competências antes da inserção no mercado de trabalho, deixando de lado a formação humana, e enfatizando a questão econômica, firmando o lema “aprender a aprender” com a finalidade de garantir a permanente atualização e a empregabilidade (Mira & Romanowski, 2009), conforme veremos no próximo item desta tese, em específico sobre a formação em Psicologia.

O lema “aprender a aprender”, defendido pelo movimento da Escola Nova, adquiriu uma nova relevância na retórica de diversos conceitos pedagógicos contemporâneos, especialmente o construtivismo. Essa abordagem pedagógica destaca a importância do desenvolvimento de habilidades e estratégias de aprendizagem que permitam aos estudantes aprender de forma autônoma e contínua ao longo da vida. De acordo com Duarte (2000), no livro “A Educação Nova”, do educador Roger Cousinet, publicado em francês em 1950 e em português em 1959, alguns princípios ficam evidentes e marcam todo o movimento da Escola Nova, sob influência de Rousseau e Tolstói. Esses princípios incluem a educação intelectual da criança sendo construída por sua própria atividade individual; a criança deve inventar a ciência, não a aprender; ela deve ter a oportunidade de experimentar e manipular objetos, utilizando sua própria experiência e se antecipando às lições; a criança deve pensar por si mesma; o interesse é o motor da aprendizagem, e não o que é estabelecido pelo professor, entre outros elementos.

Conforme Duarte (2000), a concepção de “aprender a aprender” se sustenta em três princípios fundamentais. O primeiro aborda o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autônoma e autorregulada, por meio da qual o aluno é incentivado a identificar suas próprias habilidades e dificuldades de aprendizagem e a utilizar estratégias para superar desafios e potencializar suas competências. Outro ponto enfatiza a importância de aprender em diferentes contextos e situações, o que capacitaria o aluno a aplicar o conhecimento adquirido em diversas áreas e situações práticas e a compreender a relevância da aprendizagem ao longo da vida. Outro fundamento dessa concepção defende a necessidade de desenvolver a

capacidade de aprendizagem colaborativa, estimulando o aluno a trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e aprender com os outros.

Duarte (2000) não discorda de que a educação escolar deve impulsionar o indivíduo na capacidade e iniciativa de adquirir novos conhecimentos, autonomia intelectual, liberdade de pensamento e expressão. O autor, no entanto, critica o fato de que, nessa perspectiva, a atividade individual do estudante seja mais valorada do que a transmissão de conhecimento do professor ao ensinar e a defesa de que o processo de ensino-aprendizagem, conduzido pelo professor, cerceie a autonomia e criatividade dos estudantes. O “aprender a aprender” coloca a responsabilidade do aprendizado no aluno sem levar em consideração a qualidade do ensino e dos recursos disponíveis na escola ou na vida de uma maneira geral. Dessa forma, concentra-se na capacidade do aluno de aprender, mas não aborda questões mais amplas do sistema educacional, como a estrutura curricular, as políticas de ensino e a qualidade da formação dos professores.

As pedagogias do “aprender a aprender” pressupõem a existência de igualdade de oportunidades, partindo do pressuposto de que todos os estudantes teriam o mesmo acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem, o que não reflete a realidade. Estudantes provenientes de contextos socioeconômicos diferentes podem não ter as mesmas oportunidades para se apropriar da cultura. Duarte (2000) destaca outras consequências dessa abordagem educacional, como o fato de a única verdade real é a que foi construída livremente. Dessa maneira, o método de aprendizado desenvolvido importa mais do que aprender os conhecimentos, pois isso permitiria que o aluno construísse suas próprias verdades, desvalorizando a transmissão social de conhecimentos.

Assim, conforme Duarte (2001), o “aprender a aprender” têm suas raízes no pensamento liberal e neoliberal, que enfatizam a autonomia individual e a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento. Para o autor, as pedagogias do “aprender a aprender” estão enraizadas em uma visão simplista e individualista do conhecimento, não o considerando sob um aspecto de desenvolvimento histórico do conjunto dos homens.

Ainda, Duarte (2001) evidencia que houve a popularização da ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” e argumenta que essa ideia é uma ilusão. Para o autor, as pedagogias do “aprender a aprender” são insuficientes para abordar a complexidade da educação e do conhecimento. Sob esse viés, o que se compreende como a sociedade do conhecimento é, na verdade, uma sociedade da informação, na qual o acesso à informação é mais importante do que o conhecimento em si. Todavia, o conhecimento é desenvolvido

socialmente, por meio de práticas coletivas, e não apenas por indivíduos que “aprendem a aprender”.

Duarte (2001) afirma que as pedagogias do “aprender a aprender” são ilusões que obscurecem a complexidade do conhecimento e da educação, destacando a necessidade de repensar as pedagogias e práticas educacionais, para além do “aprender a aprender”, considerando questões como a desigualdade social e a dimensão coletiva da produção do conhecimento.

Lessa (2010) sintetiza sobre o lema do “aprender a aprender” discutido por Duarte (2001), enfatizando que esse lema carrega consigo princípios valorativos implícitos. Esses princípios incluem a crença de que aprender de forma autônoma é mais vantajoso do que aprender em conjunto com outras pessoas; a ideia de que a educação escolar não tem o propósito de transmitir conhecimentos socialmente constituídos; a convicção de que toda atividade educativa deve atender aos estudantes e ser direcionada apenas por seus interesses e necessidades; e, por fim, o princípio de que a educação escolar deve capacitar o aluno a ser um aprendiz autônomo. Com base nesses princípios, os estudantes estariam mais preparados para se adaptarem às mudanças e exigências da sociedade contemporânea.

A formação em Psicologia e a realização dos estágios estão relacionadas à ênfase dada às ações práticas em detrimento da compreensão dos processos teóricos, o que pode acarretar uma possível falta de aprofundamento na compreensão da realidade. Esse fenômeno será abordado com outras contribuições no próximo item desta tese, demarcando a influência dos princípios do neoliberalismo na formação em Psicologia.

3.2 COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A partir de 2004, foram implementadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia, que forneceram uma estrutura diferente para a formação em Psicologia, propondo o desenvolvimento de habilidades e competências relativas aos conhecimentos profissionais da área.

Nesse sentido, Santos e Lima (2022) afirmam que, para atender às demandas econômicas globais e se inserir na dinâmica da globalização, o Brasil precisou adotar um currículo alinhado com os princípios do neoliberalismo, visando à formação de profissionais que atendessem essas diretrizes. Esse movimento teve relevância, principalmente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, quando foram implementadas novas diretrizes educacionais. No contexto internacional, entre as décadas de 1950 e 1990, houve

uma série de encontros realizados na Europa e em outras regiões, com o objetivo de a União Europeia adotar, em 1998, o chamado Processo de Bolonha. Esse processo tinha como escopo aumentar a competitividade europeia no âmbito do Ensino Superior e estabelecer o continente como um polo de excelência educacional global.

Como consequência, países e instituições de ensino buscaram se alinhar às mudanças educacionais promovidas pela União Europeia, de modo a fortalecer suas posições em um cenário global cada vez mais competitivo. Na América Latina e no Brasil, aderiu-se ao Projeto *Alfa Tuning* América Latina (PATAL). Esse projeto tem como objetivo fornecer financiamento e assistência técnica para a adaptação dos Sistemas de Ensino Superior, seguindo padrões semelhantes aos europeus, passando por duas etapas, uma em 2004 a 2007 e a segunda em 2011 a 2013 (Santos & Lima, 2022).

Na primeira fase, evidenciaram Santos e Lima (2022), a ênfase estava na valorização das competências, com foco principal no processo de reforma e modernização do currículo. O segundo momento marcou a colheita dos resultados da primeira, atendendo às demandas das universidades e governos. É relevante observar que, inicialmente, a área da Psicologia não estava incluída na primeira fase do projeto, uma vez que o projeto contemplava 12 áreas específicas, mas o projeto se expandiu, abrangendo 15 áreas de conhecimento em 182 universidades latino-americanas.

Conforme Beneitone e Yarosh, 2015²³, traduzido e citado por Santos e Lima (2022), o projeto PATAL tinha como meta aprofundar a compreensão dos acordos relacionados à concepção de “meta perfis” e “perfis de graduação” nas 15 áreas disciplinares incluídas no projeto, quais sejam: Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Tecnologia da Informação, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química. Outras metas estabelecidas foram: incentivar reflexões sobre futuros cenários profissionais e facilitar a criação colaborativa de estratégias para desenvolver e avaliar competências e introduzir um sistema de Crédito de Referência Latino-Americano (CLAR) para promover o reconhecimento dos estudos na América Latina e harmonizá-los com sistemas em outras regiões do mundo.

Sobre isso, relevamos ainda, nas palavras de Santos e Lima (2022):

²³ Beneitone, P., & Yarosh, M. (2015). *Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design?* *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 187-216. <https://www.tuningjournal.org/article/view/112/1083>

Ao observar os pontos para o desenvolvimento do projeto PATAL, vale lembrar que aqui no Brasil foram traçados os perfis dos egressos para os cursos de ensino superior pautado nas competências e habilidades segundo as DCNs já em 1996. Mesmo o projeto não sendo um programa de governo, fica claro que a cama estava sendo feita, através das políticas educacionais, muito antes para futuras aceitações das instituições para as adesões. Infelizmente essas questões não estão sendo observadas na área da Psicologia [...] (Santos & Lima, 2022, p. 222).

Esse fato, ressaltado pelos autores, demonstra que o país estava se movendo na direção das abordagens de ensino centradas em competências muito antes de adesões oficiais a projetos internacionais como o PATAL, o que provoca a reflexão sobre se a ênfase nas competências e habilidades foi sendo adequadamente considerada pela Psicologia brasileira.

Dando continuidade na discussão, detalhamos um pouco mais a pesquisa de Santos e Lima (2022), que empreenderam análise dos trabalhos publicados na Psicologia, de modo a compreender o que significam as habilidades e competências no âmbito da proposta das DCNs de Psicologia. Realizaram pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Redalyc* com os descritores: competências, habilidades, curso e Psicologia. Encontraram trabalhos apenas na BDTD, sendo um total de 11 que abordam a temática com tais descritores, publicados entre 2005 e 2020. Os pesquisadores afirmam que, por um lado, para alguns autores, as competências e habilidades são essenciais na formação em Psicologia; por outro, elas impõem um modelo de vida alinhado aos princípios liberais.

Chama nossa atenção o fato de que a proposta de desenvolvimento de habilidades e competências parece ser direcionada por modelos adotados em outros países, conforme destacado por Santos e Lima (2022). Essa questão nos remete a uma das críticas formuladas em relação ao modelo do currículo mínimo na formação em Psicologia, conforme evidenciado por Ferreira Neto (2004). O autor argumentou que a década de 1980 marcou o início de uma mudança significativa, pois representou o início de uma virada crítica na formação em Psicologia. Essa mudança questionou o modelo de formação que se baseava em fundamentações teóricas de autores estrangeiros, muitas vezes descontextualizadas da realidade brasileira. Diante disso, indagamos: será que, além de importar fundamentos teóricos descontextualizados da realidade brasileira, importamos também o modelo de formação em Psicologia?

É inevitável reconhecer, como afirmamos diversas vezes nesse texto, que a formação em Psicologia tem sido influenciada pelo modelo neoliberal de desenvolvimento, acarretando consequências individuais e coletivas na formação humana e profissional.

Dessa maneira, de forma mais ampla, salientamos que as universidades, na sua diversidade e universalidade, sempre foram consideradas como locais privilegiados no processo contínuo de criação e difusão da experiência cultural e científica da sociedade. Por isso, Moraes (1999) indica a importância da luta por uma universidade autônoma, democrática, gratuita e laica. Esses adjetivos, que precisam ser buscados para a universidade, expressam o caráter contraditório dessa instituição em busca da universalidade, apesar da mediação da particularidade, isto é, apesar das determinações do capital.

O capital determina o processo educacional, o saber científico e tecnológico produzido pela universidade, sendo assim, essa instituição possui um duplo caráter, o de produzir saberes e formar competências para o mercado. Dentro do “espírito da época”, em um contexto em que a lógica mercantil promove o individualismo, torna-se dificultoso o processo de pensar o aspecto “público” da universidade. Nas palavras de Moraes (1999, p. 57):

Árdua tarefa a de propor a ‘autonomia e a democracia’ em uma universidade que, sujeita aos critérios de valorização imediata do mercado, passa a assumir progressivamente o papel de agenciadora de projetos e de informações – não mais necessariamente de conhecimentos.

Sobre a conjuntura histórica, nos dias atuais, afirmam Oliveira, Oliveira e Protásio (2022), estamos sendo orientados, muitas vezes, pelo imediatismo e pela superficialidade, queremos respostas rápidas, receitas, fórmulas, instruções passo a passo ou dicas para fazer as coisas. Esse processo de aligeiramento é pensado para poupar, talvez a mercadoria mais preciosa dos tempos modernos, nosso limitado tempo. Nesse movimento, desenvolve-se o tédio pelo “teórico”, em contraposição com o “prático” que supostamente pouparia nosso precioso tempo. Dessa maneira, o conhecimento sofreu reconfigurações que levaram ao fato de a produção do conhecimento se tornar, muitas vezes, sinônimo de prática e não de teoria (Moraes, 2004).

Assim, evidenciam Oliveira, Oliveira e Protásio (2022) que, no processo de produção do conhecimento, ocorre um movimento de desqualificação do papel da teoria e simplificação tanto dessa quanto da prática. Esse processo, afirma Moraes (1999), é resultado de mudanças, rupturas, crises e desencanto com a experiência da “razão ilustrada”, que por muito tempo

demarcou a ética, a prática educativa e o conhecimento científico. Em outras palavras, em produção posterior, Moraes (2004) nomeou esse fenômeno como um “iluminismo às avessas” que se desenvolveu no contexto da educação, em especial no da pós-graduação no Brasil.

Moraes (1999) afirma que a “sucessão de paradigmas”, que não preserva nem as questões nem as respostas anteriormente existentes, é evidenciada como um processo em que determinadas referências teóricas se mostram insuficientes frente aos dilemas intelectuais do meio acadêmico. Um exemplo manifesto é mencionado no livro “Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos” de Bricmont e Sokal (2010). Nessa obra, os autores citam o artigo “*Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*” (Transgredindo as fronteiras: rumo a uma hermenêutica transformadora da gravidade quântica), escrito por Sokal, que foi publicado na revista “*Social Text*” em 1996. Esse artigo era uma sátira e continha afirmações falsas e absurdas, mas, mesmo assim, foi aceito para publicação e citado por outros autores, o que evidenciou a falta de rigor acadêmico.

Bricmont e Sokal (2010) argumentam que os filósofos, ao adotarem abordagens pós-modernas e relativistas, distorcem e deturpam a ciência com o objetivo de sustentar suas próprias visões ideológicas. Afirmam ainda, que muitos desses intelectuais não possuem um entendimento adequado da ciência e usam terminologias científicas de forma equivocada, resultando em um discurso pseudocientífico. A utilização incongruente da ciência pelos filósofos pós-modernos acaba minando a credibilidade da ciência e prejudicando o avanço do conhecimento.

Dentro da discussão que Moraes (1999, p. 54) desenvolve a respeito das mudanças de paradigmas na ciência, a autora afirma:

O que faz com que um paradigma seja aceito não é sua correspondência a algum elemento da realidade, mas sua adoção por uma comunidade importante de investigadores que, por adotá-lo, o legitimam e lhe conferem um estatuto de autoridade. Por outro lado, a ciência é vista como uma prática socialmente localizada que constrói a realidade que descreve e não como um conjunto de procedimentos que investiga a realidade que lhe é pré-existente e exterior à sua própria prática. Assim, o mundo investigado pela ciência não seria o mundo real, mas o mundo por ela construído, o mundo conformado pelo paradigma mais eficiente – de acordo com o ponto de vista dos cientistas – na solução do quebra-cabeça.

Dessa maneira, a partir do “espírito da época”, Moraes (1999) indica que vivenciamos tempos de mudanças extraordinárias e drásticas. Assim, acaba por se tornar “natural” a sucessão de questionamento de paradigmas, o “mudancismo”, com uso indiscriminado de denominações, de prefixos como “pós”, “neo”, “anti”, “super”. Nesse caso, Moraes (1999) dá ênfase aos “pós”, que de fato, atualmente, ainda não é um prefixo superado. Para a autora o “pós” denominaria a antecipação de algo, a negação verbal da realidade insuperada.

Conforme Moraes (2001, p. 8), “se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta”. Com isso, a autora quer dizer que as reestruturações socioeconômicas da sociedade capitalista promovem o interesse pela educação, que é eleita como estratégica para dar conta do elevado grau de competitividade e por uma maior demanda de conhecimentos e informações, bem como acompanhar a velocidade das mudanças.

Os sistemas educacionais sofrem pressão para a adequação da educação à sociedade. Dentro desse contexto, a escola formal e suas propostas educacionais vão se tornando obsoletas, visto que não basta educar. É preciso assegurar o desenvolvimento de competências “*transferable skills*”. Mas a sociedade capitalista, de uma maneira geral e, também, no desenvolvimento dessas competências, segue reforçando o processo de desigualdade social. Para uns, afirma Moraes (2001), as competências exigem níveis elevados de domínio teórico-metodológico, os quais a experiência empírica é incapaz de garantir. Todavia, a grande maioria deve adquirir competências apenas suficientes para que haja a possibilidade de sobrevivência e atuação no mercado de trabalho sofisticado, com níveis de exclusão nunca experienciados. Para que não pareça que a educação é movida por uma força invisível, relevamos que esse processo de afirmação da desigualdade social é consolidado e mantido pela classe dominante na sociedade do capital, aquela que detém os meios de produção.

Moraes (2001) contextualiza essas ideias pedagógicas, do desenvolvimento de competências, para afirmar que muitas vezes a discussão teórica tem sido suprimida das pesquisas na área da educação. Com isso, desenvolve-se um movimento consensual que prioriza a eficiência e adota a experiência imediata como base, uma utopia praticista educacional alimentada pelo pragmatismo em que a teoria seria perda de tempo. Esse terreno se consolida sob a “prática reflexiva”, em que o “saber fazer” é o que importa.

Facci (2004) revelou, em sua pesquisa sobre uma “prática reflexiva”, no caso específico da perspectiva do Professor Reflexivo, que, ao se negligenciar a importância do conhecimento científico na formação do educador e a relevância da transmissão desse conhecimento como o núcleo do trabalho docente, o trabalho do professor perde substância. Consequentemente, esse profissional é privado desse elemento para a reflexão crítica sobre sua profissão e para a busca

de alternativas que superem as condições objetivas e subjetivas, altamente alienantes, que caracterizam grande parte do trabalho docente na atualidade.

Afirma ainda, que Donald Schön (1930 - 1997), um dos pioneiros da perspectiva do Professor Reflexivo no Brasil, adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico. Por essa razão, seus princípios se assemelham aos pressupostos do Construtivismo²⁴. Ambas as teorias apoiam a ideia de “pedagogias do aprender a aprender”, embora diferindo na ênfase, já que o escolanovismo clássico e o Construtivismo focam na análise da construção do conhecimento pelo aluno, enquanto os estudos do Professor Reflexivo se concentram na análise da construção do conhecimento realizada pelo professor em seu processo de formação (Facci, 2004).

Nesse contexto, Moraes (2001, p. 10) questiona: “O que teria ou estaria direcionando o movimento que faz prevalecer a empiria e, por conseguinte, marginaliza os debates teóricos no campo educacional?”. As pistas que a autora propõe para buscar responder a esse complexo questionamento passam pelas políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. Entre elas, estão os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação, com prazos cada vez mais restritos para a produção de dissertações ou teses e a ameaça de perda de financiamento e bolsas de estudos pela não produtividade esperada, em outras palavras, a reprodução da lógica capitalista na educação.

Moraes (2001) evidencia o crescente processo de privatizações e a falta de compromisso do Estado com o financiamento das universidades e do ensino público em geral, com a justificativa de crise fiscal. Esse processo resulta no rebaixamento dos salários dos professores e, com isso, tem-se o início da degradação do ambiente acadêmico. Como já evidenciamos nessa tese, nos dias atuais esse processo tem se agravado. Dessa forma, diante do que Moraes (2001) chamou de clima de desconsolo, que incentiva o individualismo e desvirtua o papel de professores e pesquisadores, torna-se difícil pensar em teoria, e a “prática reflexiva” atende as demandas dessa realidade, que agora espera “resultados” das universidades públicas brasileiras.

²⁴ De acordo com Facci (2004), o construtivismo tem suas bases filosóficas e epistemológicas fundamentadas na teoria de Jean W. F. Piaget (1896 - 1980), na epistemologia genética, a qual enfatiza os aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento. Dessa forma, a teoria do construtivismo extrai fundamentos da abordagem evolucionista das ciências naturais. A concepção adaptativa e construtiva da inteligência proposta por Piaget é essencialmente individualista. Embora Piaget reconheça a importância da interação da criança com o ambiente, é na ação do sujeito individual que o conhecimento é estruturado. Essa perspectiva adaptativa de cunho biológico está presente no pragmatismo de John Dewey (1859 - 1952), o que torna compreensível que os defensores do construtivismo busquem uma educação fundamentada na ação, na prática.

Podemos dizer que a proposta de desqualificar a teoria tem sua origem na ideia de falência da chamada razão moderna iluminista, símbolo da cultura liberal ocidental e produto da burguesia, essa que ainda luta para se definir e se fortalecer diante dela própria feudal, aristocrática. A racionalidade iluminista, base da lei e da moralidade, orientou um conjunto de princípios, ideias e práticas reguladoras que permitem expressar e estabelecer uma linha clara entre racionalidade e irracionalidade, ciência e não ciência. Essa racionalidade burguesa se tornou o objetivo prioritário da educação (Moraes, 2001).

De acordo com as observações de Barbosa (2010), em consonância com o que evidenciamos do pensamento de Moraes (2001), no âmbito do trabalho acadêmico, esses processos têm levado a uma intensa competição e à fragmentação dos processos de produção do conhecimento. Em vez de progredir em direção à desejada interdisciplinaridade, os grupos de pesquisa se especializam cada vez mais, tornam-se isolados e concorrentes entre si, criando um movimento não colaborativo. Os efeitos prejudiciais dessa abordagem incluem seus impactos na saúde dos próprios pesquisadores. Nessa espécie de “linha de montagem fordista-taylorista acadêmica”, a produção do trabalho científico se individualiza e se fragmenta. Isso leva, conforme Barbosa (2010), os pesquisadores a abandonarem perspectivas de atuação crítica e/ou coletiva.

Dado esse contexto, conforme referido por Facci (2004), em nossa sociedade, é notável a desvalorização da instituição escolar e do trabalho do professor. Esse cenário resulta das determinações do sistema capitalista, que não tem interesse em fomentar a socialização do conhecimento, o qual poderia evidenciar as contradições existentes na sociedade. Esse sistema não busca ampliar a consciência dos indivíduos acerca de sua condição de exclusão social e dos bens culturais.

Entretanto, de acordo com Facci (2004), é essencial compreender que a escola está passando por um processo de desmonte, enquanto o conhecimento é banalizado em prol da chamada “sociedade do conhecimento”. Nessa conjuntura, o objetivo primordial é adaptar os estudantes aos princípios neoliberais, priorizando a empregabilidade e o desenvolvimento de competências, em detrimento do conhecimento histórico-científico. Vale ressaltar que esse último tipo de conhecimento possui o potencial de impulsionar mudanças na consciência dos estudantes que estão em processo de escolarização.

Sobre as competências, Facci (2004) releva o pensamento de Philippe Perrenoud, que tem sido amplamente reconhecido ao abordar o tema das competências no processo de escolarização. A partir dessa perspectiva, a competência é concebida como a capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem

se limitar a eles. O pensamento desse autor²⁵, citado por Facci (2004), parte do pressuposto de que o sistema educacional somente conseguirá formar competências a partir da escola se, na prática docente, os professores agirem como “treinadores”, percebendo que a meta é fazer o aluno “aprender a aprender” antes do que o ensinar. Dessa maneira, o professor não deve apenas transmitir informações, mas sim criar um ambiente propício para que os estudantes desenvolvam habilidades e capacidades de aprender autonomamente; assim, o aluno assume a condução de seu próprio aprendizado, desenvolvendo projetos que permitam a construção de novas competências.

Conforme mencionado por Firbida (2012), na formação em Psicologia, a estruturação das competências e habilidades que se almeja desenvolver nos estudantes está vinculada ao oferecimento de disciplinas que capacitam os profissionais para o mercado de trabalho. Compatível com a expressão do modelo defendido pela Escola Nova, em que a finalidade da educação era cultivar as habilidades dos estudantes necessárias para o mercado. Nesse viés, nota-se que o processo educacional não é contextualizado dentro do âmbito social e histórico, muitas vezes sendo utilizado como meio de coerção e imposição dos valores das classes dominantes, e por muitas vezes a Psicologia colabora com isso.

Essa discussão sobre a preparação para o mercado de trabalho compreende tanto a característica de formação por competências profissionais quanto na formação generalista em Psicologia, isto é, uma formação geral. Como afirmaram Fernandes, Seixas e Yamamoto (2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, há os conceitos de ênfases curriculares e desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da proposição de que a formação generalista deve assegurar que o estudante adquira competências gerais durante os primeiros anos do curso de graduação, as quais serão aprimoradas e aprofundadas nas áreas de ênfase curriculares específicas.

Conforme evidenciado por Fernandes (2016), o Brasil adere às ideias de qualificação e formação visando a garantir competitividade global. Essas ideias têm como referência a “Conferência Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Vale ressaltar o patrocínio do Banco Mundial - BM, do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e da Organização das Nações Unidas - UNESCO, pois é a partir dessas instâncias que se fortalece a operacionalização das competências.

²⁵ Algumas obras citadas por Facci (2004) para desenvolver a síntese sobre as competências a partir do referido autor:

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1999). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Nesse evento é que foi destacado o conceito de “Sociedade do Conhecimento”, enfatizando o vasto fluxo de informações que precisam ser integradas com o saber prático. Com críticas direcionadas ao conteudismo presente no ensino do conhecimento teórico, ao instrumentalismo no conhecimento prático, ao preconceito e violências nas instituições escolares, bem como ao tecnicismo que impede o desenvolvimento do pensamento crítico, busca-se resolver esses desafios por meio da ideia de competências. Essa abordagem propõe a integração de conhecimentos, métodos científicos, habilidades práticas e relações sociais, conciliando o saber especializado com saberes mais amplos. Com essa mudança de foco do conteúdo para uma educação formativa, almeja-se moldar um perfil profissional e humanista almejado, que vai além do simples acúmulo de informações teóricas (Fernandes, 2016).

De acordo com Fernandes (2016), um dos diagnósticos do Banco Mundial, que se converteu em diretriz para o ensino superior, ressalta a necessidade de criar cursos de curta duração, visando a capacitar a população para o emprego. Essa proposta é defendida com o intuito de evitar que o país suporte exclusivamente o custo do modelo tradicional de universidades de pesquisa, o qual se tornaria financeiramente oneroso.

Outra diretriz da agenda neoliberal foi a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais. Em outras palavras, o Estado compartilha o financiamento das universidades públicas com o setor privado. Dessa forma, o papel do Estado passa por uma redefinição. Ele deixa de ser exclusivamente o financiador das Instituições de Ensino Superior e assume um enfoque mais voltado para a fiscalização e avaliação dessas instituições. A universidade pública continua sendo um espaço privilegiado para pesquisa e produção de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, um amplo mercado de instituições privadas é criado (Fernandes, 2016).

Nesse contexto, conforme Fernandes (2016), a formação baseada em competências tem o propósito de acelerar o processo de capacitação e representa uma ênfase na racionalidade técnica, bem como uma forma de garantir ao capital a implementação dos ajustes no desenvolvimento da ciência e da técnica em seu benefício. Essa ideologia também se manifesta no campo da Psicologia por meio da intensificação das condições de exploração da força de trabalho, ou seja, da precarização. Esse cenário pode ter efeitos sobre a produção científica dos profissionais da área, especialmente no caso do trabalho do professor-pesquisador, em que a precarização pela via da produtividade acadêmica pode resultar em uma redução da qualidade da produção científica e na perda do seu caráter progressista.

Na Psicologia, os cinco anos de curso para obtenção do título profissional permanecem, porém, espera-se uma ‘formação básica’, embasada na aproximação teoria-prática, em três anos (no núcleo comum). Essa formação, em tese, é possibilitada porque a proposta é gerar competências gerais que possibilitem ao aluno maiores chances de inserção no mercado. Ressalva-se que cabe a ele a continuação de seus estudos, e a especialização em alguma área da Psicologia, necessária para o desenvolvimento da ciência e para responder às escolhas do aluno dentro da Psicologia, é empurrada para a pós-graduação e formação complementar. Como se vê, a ideia de formação generalista, no contexto até agora comentado, junta-se ao conceito de competências de maneira, podemos dizer, consensuada, mas que implicou um aligeiramento da prática profissional, visto que o futuro psicólogo não precisa mais estagiar nas diferentes áreas de formação como pré-requisito de diplomação. Ele o fará talvez, no ciclo básico (Fernandes, 2016, p. 53/54).

Na Psicologia, assim como em outras áreas, o conhecimento é considerado e tratado como uma mercadoria. Sob esse ponto de vista, afirma Fernandes (2016) ainda que, para compreender a formação por competências, mas principalmente o viés generalista da Psicologia, dois conceitos fundamentais e complementares são relevantes: a diversidade da ciência e da profissão psicológica; e a ideia de integração dessa diversidade por meio de componentes curriculares teóricos e práticos. De tal maneira que a especialização é exigida e, ao mesmo tempo, refutada em prol da pluralidade da Psicologia. O conceito de integração buscaria garantir a profundidade necessária para lidar com essa diversidade, de forma a promover uma formação abrangente e coesa. Todavia, com base em sua pesquisa sobre a formação em Psicologia, Fernandes (2016) afirma que a formação contínua fragmentada, dado que precisamos relevar que os interesses de classes distintas se embatem também na Psicologia.

Em específico, na formação em Psicologia no contexto escolar e educacional, Facci e Firbida (2014) defendem que ela deve se fundamentar em três pilares, propostos por Meira (2003), com base na abordagem da Psicologia Histórico-cultural: “Por uma nova sociedade”, “Por uma educação de qualidade para todos” e “Por uma Psicologia do homem”. Essa ponderação envolve a visão de uma sociedade na qual as pessoas se apropriem das objetivações históricas produzidas pelos seres humanos e tenham a capacidade de criar objetivações, com a coletividade social como foco central.

Sobre as colocações: “Por uma nova sociedade” e “Por uma educação de qualidade para todos”, Facci e Firbida (2014) explicam que, para os indivíduos terem acesso a essas produções, é essencial a promoção de uma educação de qualidade para todos, que estimule o pensamento

crítico sobre a realidade e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores importantes para a transformação tanto do indivíduo quanto da sociedade em que vive. Todavia, sob esse viés, a escola não tem o papel sozinha de transformar a sociedade, mas sim de transformar a consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização, capacitando-os, por meio do conhecimento científico, a buscar formas de compreender e superar a realidade atual em conjunto com a coletividade.

Além disso, em relação a uma “Psicologia do homem”, Facci e Firbida (2014) se fundamentam nas contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação, relevando que a Psicologia pode contribuir com a Pedagogia no processo de desenvolvimento e aprendizagem com base na historicidade; e que, nesse sentido, o papel do psicólogo escolar e educacional é empreender ações que facilitem o acesso do indivíduo a conteúdos culturais importantes para o desenvolvimento de sua humanidade e, ao mesmo tempo, proporcionar meios para essa acessibilidade.

Todavia, concordamos com Firbida (2012), que afirmou que na contemporaneidade, século XXI, a preparação profissional do psicólogo escolar ainda se alinha com as demandas do sistema capitalista, embasada em uma visão neoliberal do indivíduo, priorizando um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências. Mas complementamos afirmando que a Psicologia segue enfrentando um momento crítico, dadas as suas diversas contradições teóricas e a luta de forças dentro dessa ciência historicamente desenvolvida para manter a lógica do mundo capitalista. Assim, propomos, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, uma base teórica e prática que pode contribuir para uma formação mais abrangente e humanizadora do psicólogo escolar e educacional, buscando a compreensão das necessidades do indivíduo em sua historicidade e na sua relação com o contexto.

3.3 A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Pires Caniato, coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) de Formação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) durante a gestão 2011-2013, destacou a importância de uma análise crítica da formação básica necessária para a prática profissional em Psicologia, levando em conta os elementos da sociedade brasileira contemporânea. Essa análise tinha como propósito orientar o processo de formação, visando a formar psicólogos que estivessem comprometidos com os desafios sociais que caracterizam nosso contexto diário e que continuam a desafiar tanto a ciência quanto a profissão de Psicologia (Caniato, 2012).

Como afirmou Caniato (2012), aqueles que operam no âmbito científico se deparam com uma ampla diversidade de teorias e práticas que refletem concepções conflitantes sobre a natureza humana. Apesar dos princípios de neutralidade da ciência, é importante reconhecer que todas as teorias psicológicas são influenciadas pelo contexto histórico e, portanto, estão vinculadas a interesses sociais, éticos e políticos. Muitas dessas influências tendem a manter o *status* econômico existente, frequentemente em oposição aos ideais de bem-estar e preservação da vida dos seres humanos. Dessa forma, determinar como estabelecer relações e limites de intercâmbio entre essas diversas perspectivas é uma tarefa complexa e nem sempre direta.

Algumas entidades na sociedade também têm responsabilidade sobre a formação em Psicologia, como as redes e os centros universitários, as associações científicas e profissionais, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP). Também está relacionado nesse processo o Conselho Federal de Psicologia (CFP), como autarquia pública que regula eticamente a prática profissional do psicólogo e tem compromisso político com os indivíduos cidadãos.

Há um abismo entre teoria e prática, há uma ausência de diálogo e uma cristalização das teorias ensinadas, as quais não se relacionam com a realidade de trabalho do profissional. Há a ausência de uma discussão política que aprofunde a resposta às questões para quem e para quem a Psicologia existe no Brasil, presente em grande parte dos cursos de graduação oferecidos no país (Caniato, 2012, p.7).

Para além do que está escrito nas DCNs, Caniato (2012) observou a desconexão entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, assim como a ausência de um conhecimento teórico consistente que desse respaldo a uma prática contextualizada.

Nesse sentido, partimos da área da Psicologia Escolar e Educacional e consideramos que, na formação em Psicologia, identificamos principalmente duas correntes pedagógicas permeando a graduação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia: as pedagogias do “aprender a aprender” e a pedagogia tecnicista. Como afirmamos anteriormente, as pedagogias do “aprender a aprender” têm sido difundidas nessa formação e têm influenciado a maneira como a educação é concebida e praticada.

Retomamos, assim, que uma das principais características dessas pedagogias é a ênfase na autonomia do aprendiz, o que sugere que o aluno é responsável por seu próprio aprendizado. Isso se reflete na formação em Psicologia por meio do incentivo à aquisição autônoma de conhecimento, à busca por informações em diferentes fontes e à participação ativa do aluno em

seu próprio processo de aprendizado. Nas DCNs, vemos que a formação em Psicologia deve assegurar uma formação baseada no “aprimoramento e capacitação contínuos”, “os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente” (Brasil, 2004, 2011, 2023).

Além disso, as pedagogias do “aprender a aprender” também afirmam o desenvolvimento da capacidade de “refletir” sobre o próprio processo de aprendizagem, como algo desenvolvido individualmente e que muitas vezes não tem nos conhecimentos universais da ciência os seus fundamentos. Isso se apresenta na formação em Psicologia no incentivo à reflexão crítica sobre o conhecimento adquirido, o desenvolvimento de estratégias para resolver problemas e a capacidade de aprender continuamente ao longo da vida, o que é possível constatar nas DCNs (Brasil, 2004, 2011, 2023) que afirmam, em um dos eixos estruturantes da formação em Psicologia, que a proposta de curso deve articular os conhecimentos, habilidades e competências que permitam ao formando o “conhecimento” das bases epistemológicas e históricas do saber psicológico, “desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia”.

No entanto, de acordo com a investigação conduzida por Travassos e Mourão (2017), a avaliação dos conhecimentos adquiridos por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, que avalia diversas competências acadêmicas e habilidades profissionais alinhadas com os conhecimentos delineados nas DCNs de Psicologia, revelou aspectos alarmantes. O objetivo dos autores se concentrou na análise dessa avaliação da formação em Psicologia, utilizando uma análise documental dos resultados obtidos no ENADE nas edições de 2006, 2009 e 2012. A pesquisa abrangeu 57.687 estudantes de cursos de Psicologia, indicando um aumento na proporção de estudantes envolvidos em atividades como iniciação científica, monitoria e extensão. Contudo, esse aumento foi contrabalançado por uma queda nas médias gerais de desempenho nos componentes específicos de Psicologia.

Os resultados dos três primeiros exames realizados após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Brasil, em 2004, seguidos por avaliações posteriores em 2006, 2009 e 2012, indicaram um crescimento no número de instituições de ensino superior privadas (IES) e, conseqüentemente, um aumento na oferta de vagas para o curso de Psicologia. Isso proporcionou um acesso mais amplo à formação superior em Psicologia, com estudantes se beneficiando de iniciativas como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, incentivado pelo Governo Federal. Além disso, os impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI também são notáveis nos relatórios do ENADE, refletindo um aumento no número de estudantes nas universidades públicas. Embora represente um avanço, vale destacar que a maior parte da formação em

Psicologia ainda está concentrada em instituições de ensino superior privadas (Travassos & Mourão, 2017).

De acordo com os autores, esses resultados destacam diversas fragilidades na formação de psicólogos no Brasil, ressaltando a necessidade de alertar todos os envolvidos no ensino da Psicologia, bem como as instituições representativas da categoria, sobre a importância de aprimorar o sistema de formação (Travassos & Mourão, 2017).

Não exploraremos profundamente a análise dos dados, uma vez que os utilizamos apenas como ponto de referência. Mas, com o propósito de atualizar algumas das informações abordadas pelos autores por meio dos resultados do ENADE, trazemos também os resultados de 2015 e 2018. Os dados referentes a 2023 [e de outros anos] ainda não estão disponíveis. Como vemos na Tabela 1, no que diz respeito às notas atribuídas aos conhecimentos específicos em Psicologia, que contemplam a especificidade da área, tanto no domínio dos conhecimentos quando nas habilidades esperadas para o perfil profissional, a média no Brasil foi de 43,7 em 2015, conforme dados do (INEP, 2015). Em 2018, a média dos conhecimentos específicos em Psicologia alcançou 46,1 (INEP, 2018), sendo que, para além dessas médias totais, há muitos outros dados presentes nesses documentos que podem ser avaliados. Além disso, não ignoramos os limites de uma prova padronizada e aplicada em todo o amplo território nacional.

Tabela 1

Desempenho no ENADE, média das questões objetivas do componente específico da Psicologia, nas Edições de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018

ANOS	MÉDIA GERAL
2006	46,3
2009	42,58
2012	37,6
2015	43,7
2018	46,1

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de INEP (2006), INEP (2009), INEP (2012), INEP (2015) e INEP (2018).

Concordamos com Travassos e Mourão (2017) ao reconhecer a necessidade de aprimorar a formação em Psicologia. Discussões com esse intuito foram retomadas de forma contundente em 2018, havendo uma busca por melhorias nessa formação. Entretanto, é

importante salientar que continuamos a seguir diretrizes muito semelhantes às estabelecidas em 2004 e 2011. Uma comparação entre esses documentos revela que não houve mudanças substanciais nas DCNs que efetivamente pudessem resultar em melhorias significativas no processo de formação.

É relevante destacar que é recente a homologação das novas DCNs (Brasil, 2023) em outubro de 2023. Ainda antes desse evento, tivemos acesso à minuta dessas diretrizes para estudo. No entanto, para avaliar os desdobramentos dessas novas diretrizes e se elas efetivamente promovem mudanças na formação, é necessário realizar pesquisas futuras que analisem mais a fundo o nosso posicionamento e confirmem ou refutem as nossas observações.

A partir de nossa análise, consideramos que as pedagogias do “aprender a aprender” podem levar a uma visão limitada do conhecimento, reduzindo-o a informações fragmentadas e desconectadas de seu contexto social e histórico. Isso pode levar a uma formação em Psicologia que negligencia a importância da dimensão coletiva da produção do conhecimento e das questões sociais e políticas envolvidas nesse processo. Sobre esse aspecto, as DCNs (Brasil, 2004, 2011, 2023) preconizam que em alguns campos, como no da atenção à saúde, dos processos de prevenção e promoção da saúde e na relação da Psicologia com as instituições educacionais, deva ser observado o âmbito individual e coletivo. Ainda assim, a formação em Psicologia tem por objetivo geral dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das competências e habilidades gerais, desenvolvidas **individualmente** nos diversos campos dessa ciência.

Destacamos ainda o contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), retomando os dados apresentados na introdução desta tese, que demonstraram o aumento da oferta dos cursos de psicologia em instituições privadas. Reconhecemos que, na atualidade, a educação muitas vezes é tratada como uma mercadoria, com o dinheiro desempenhando um papel central na sua produção e distribuição. As IES privadas são influenciadas pelos interesses do mercado e pelos capitais envolvidos. O curso de psicologia, em particular, é atraente para essas instituições por oferecer o *status* de um profissional liberal, conferindo aos graduados uma posição de “prestígio” no mercado de trabalho. Além disso, em comparação com outras áreas do conhecimento que demandam infraestrutura laboratorial mais sofisticada, o curso de psicologia pode ser mais econômico para as instituições, pois não requer tantos investimentos em laboratórios.

Esse cenário afeta a qualidade da formação oferecida aos estudantes e o futuro exercício da profissão de psicólogo, uma vez que a mercantilização da educação tem impacto no processo educacional, em especial na unidade teoria e prática, que pode se apresentar precária, tanto

referente aos fundamentos teóricos, quanto a oportunidade de conhecer a prática profissional que garantam a instrumentalização para uma coerente e consequente atuação profissional.

Com base nessa discussão, retomamos a perspectiva materialista dialética de Silva Triviños (2006), apoiada em Wittich (1980)²⁶. O autor argumenta que existem diferenças significativas entre a concepção de prática social ou *práxis* e as práticas ou estágios realizados por estudantes. A principal afirmação é a de que a prática social sempre se relaciona com a totalidade do processo social de atividade material e não se restringe às ações individuais.

Hegemonicamente a Psicologia não é uma ciência coletivista, principalmente sob os preceitos neoliberais. Portanto, ainda é necessário insistir em que a formação em Psicologia incorpore uma visão crítica sobre as pedagogias do “aprender a aprender”, considerando suas limitações e buscando uma abordagem mais ampla e integrada do conhecimento. Posteriormente ao currículo mínimo para os cursos de Psicologia, o longo da história das DCNs na formação em Psicologia no Brasil, as reflexões destacadas por nós até o momento estão presentes nas revisões das diretrizes, como pode ser observado nos documentos de 2004, 2011 e 2023. Embora esses documentos apresentem algumas diferenças, eles compartilham a ênfase na formação generalista em Psicologia. Conforme Fernandes (2016), uma formação generalista em Psicologia deveria ser aquela que apresenta diversidade teórico-metodológica, mas que possibilita bases científicas e críticas sólidas para o profissional de Psicologia, isto é, não deveria se tratar de uma formação superficial.

No século XX, o processo de especialização na medicina se intensifica significativamente, e essa abordagem centrada nas diferentes áreas do corpo e suas doenças se reflete na estruturação dos currículos acadêmicos. No entanto, essa orientação começa a ser objeto de críticas e debates, que levantam questões sobre a medicina curativa versus a medicina preventiva. Na década de 1950, surgem críticas significativas ao modelo que favorece a especialização na área da medicina. Essas críticas exercem influência sobre a América Latina, incluindo o Brasil. Esses debates culminam no desenvolvimento de uma abordagem holística ou de medicina integral, que retoma o modelo de formação generalista. Esses debates ganharam força durante a década de 1970 (Fernandes, 2016).

Assim, de acordo com Fernandes (2016), a Psicologia, por ter se desenvolvido em paralelo ao modelo médico, foi influenciada pelos movimentos internos à medicina, o que repercutiu nos debates sobre a formação em Psicologia nos Estados Unidos, estendendo-se

²⁶ Wittich, D. (1980). Não consta o título do capítulo. In V. Magalhães-Vilhena (Org.), *Práxis* (Vol. 1, s.p.). Lisboa: Horizontes.

também para a América Latina e o Brasil. Por esse motivo, alguns movimentos históricos na formação em Psicologia apresentam semelhanças com os movimentos ocorridos na medicina. Dessa forma, similarmente ao que ocorreu na medicina, a Psicologia também teve a proposta de formação generalista, em busca de superação da fragmentação da realidade. Desenvolve-se um modelo de formação que englobe diversos campos de atuação, mas com um único diploma de psicólogo²⁷.

Como destacado em nossa pesquisa anterior (Pieniak, 2019), a profissão de psicólogo foi regulamentada pela Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962, estabelecendo um currículo mínimo para a graduação em Psicologia. No entanto, novas discussões sobre a formação em Psicologia surgiram apenas após a crise de legitimidade enfrentada pelo governo militar, que foi resultado da efervescência de vários movimentos sociais no final da década de 1970 e consolidada na década de 1980 com o fim dos financiamentos externos e o aumento do preço do petróleo.

Apesar do controle social e jurídico imposto pela ditadura militar, os movimentos populares de base conseguiram pressionar e, em 1985, teve início o processo de redemocratização do Brasil. Na formação em Psicologia, a década de 1980 foi chamada por Ferreira Neto (2004) de um momento de deslocamento, marcando o início de uma virada crítica. Nesse período, surgiram críticas em relação à formação centrada em uma fundamentação teórica baseada em autores estrangeiros, sem considerar a realidade brasileira, e a necessidade de acesso dos indivíduos de classe socioeconômica mais baixa aos serviços psicológicos. Todavia, como afirmamos anteriormente, com a adoção na formação dos eixos norteadores por habilidades e competência, seguimos importando modelos estrangeiros para a nossa formação, por meio do Projeto *Alfa Tuning* América Latina (PATAL).

No ano de 1996, foram estabelecidas Comissões de Especialistas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de desenvolver uma nova formulação para os cursos superiores de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN/96). Nessa mesma época, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Regionais de Psicologia (CRPs) debateram a LDBEN/96 e reconheceram a necessidade de uma nova abordagem para a formação em Psicologia, que deixasse de enfatizar disciplinas e conteúdos programáticos e passasse a focar na construção de habilidades e competências profissionais.

²⁷ Conforme afirma Fernandes (2016), esse modelo é resultado do que ocorreu nos EUA, e fruto de uma discussão que ocorreu em 1974, na cidade de Bogotá, Colômbia, a *Primeira Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento em Psicologia*, que gerou o modelo de Bogotá vinculando um pluralismo à formação generalista.

Conforme mencionado por Ferreira Neto (2004), o modelo de “currículo mínimo” em Psicologia, caracterizado pelo autor como conteudista, foi substituído por uma perspectiva que prioriza a aplicação do conhecimento, demandando uma maior presença da prática desde os primeiros períodos do curso. A partir dessas concepções que priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades, após os anos de debate, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) 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.

Entretanto, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2004, 2011, 2023) também não estão isentas da influência da pedagogia tecnicista. Essa abordagem educacional encontra suas raízes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. Conforme destacado por Saviani (2019, p. 53), com a aprovação da LDB de 1996, foram mantidas as ideias predominantes do governo vigente durante o período do regime militar. Contudo, no mesmo ano, ocorreu o I Congresso Nacional de Educação (I-CONED), no qual os educadores expressaram sua disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes e propuseram alternativas de políticas educacionais que proporcionassem uma nova substância à prática pedagógica.

Conforme enfatizado por Caniato (2012) em discussão sobre a formação em Psicologia, diversos entraves foram identificados que dificultam o desenvolvimento de uma formação crítica. O primeiro obstáculo reside na dificuldade enfrentada por professores e estudantes de realizar uma análise de conjuntura do contexto social, histórico e político. O segundo desafio diz respeito à falta de relação entre as intervenções realizadas na formação e suas consequências.

O terceiro obstáculo está relacionado à falta de posicionamento diante das demandas da profissão, particularmente no que diz respeito aos diagnósticos psicológicos. É preciso adotar o posicionamento de que determinados instrumentos não são adequados para todos os contextos, tanto individuais como coletivos. Para isso, Caniato (2012) releva a necessidade de uma sólida base científica para ser possível tomar decisões profissionais, o que necessita de um extenso trabalho de leitura e estudo durante os cursos de formação básica, juntamente com a exploração de questionamentos e dúvidas que surgem no envolvimento direto com o conhecimento psicológico e suas diversas práticas.

O quarto ponto relativo aos entraves da formação crítica consiste na discrepância entre a pesquisa científica em Psicologia, a formação acadêmica e a prática profissional, com a

ausência de participação ativa dos profissionais, professores e estudantes de pós-graduação em Psicologia nos órgãos reguladores e financiadores que constantemente determinam a formação. Por último, observa-se que as políticas educacionais frequentemente seguem uma agenda neoliberal. Nesse cenário, a escolha muitas vezes se resume a aderir a essa agenda ou buscar um caminho alternativo (Caniato, 2012).

A política econômica neoliberal é um mecanismo global que perpetua essa lógica econômica, refletida, por exemplo, nas métricas de desempenho acadêmico dos pesquisadores, na busca por pontuações e no produtivismo na ciência, elementos que caracterizam o modelo neoliberal na ciência e na formação. As instituições de ensino superior que têm se proliferado estão alinhadas com essa lógica. Portanto, o desafio consiste em enfrentar diretamente essa discussão e buscar alternativas. Todavia, como afirma Caniato (2012, p. 11): “O máximo que conseguimos é oferecer uma frente ainda pequena de resistência”.

No contexto dessa discussão, retomamos o segundo entrave elencado pela autora. Nas palavras de Caniato (2012):

Então é uma outra maneira de dizer que é tecnicista, aprende-se a fazer sem avaliar a consequência dessa ação. As consequências da intervenção, sobretudo nos estágios de formação, deveriam fazer parte de balanços dos programas. Se existe um serviço de atendimento de crianças com problemas familiares, qualquer tipo de atendimento específico, é preciso que seja realizado um balanço, uma crítica aberta, realista sobre os resultados desse atendimento (Caniato, 2012, p. 10).

Portanto, tanto na educação de maneira geral, como na formação em Psicologia, é possível observar que, apesar das influências da pedagogia tecnicista nas DCNs, houve manifestação de resistência por parte dos educadores, com a intenção de promover uma crítica a essas ideias e propor abordagens alternativas.

Sobre esse período, em específico, Saviani (2019) afirma que o pensamento relativo ao processo educacional no Brasil se configurou da seguinte maneira:

Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia

histórico-crítica (1980-1991); O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001) (Saviani, 2019, p. 56).

Essas formas de compreensão da educação também influenciaram a formação no Ensino Superior e a formação em Psicologia, mais especificamente. Apesar do amplo debate com diversos setores da sociedade e profissionais da área, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2004, 2011, 2023), com base nas competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação, buscam promover a capacidade dos futuros profissionais de avaliar, intervir e prevenir problemas psicológicos, bem como estimular a reflexão crítica sobre a prática profissional. Todavia, nesses pontos é que se reflete o neoprodutivismo. Dessa forma, mesmo permitindo maior autonomia para as instituições de ensino por meio de uma estrutura curricular mais flexível e condizente com o território, todos os documentos enfatizam o desenvolvimento de competências de um profissional polivalente, o que muitas vezes tem levado ao adoecimento (Brasil, 2004, 2011, 2023).

Assim, **as diretrizes curriculares para a formação em Psicologia no Brasil refletem as contradições presentes na sociedade brasileira**. Esses documentos oficiais são concebidos para guiar a formação dos psicólogos, visando a fomentar uma abordagem que seja “crítica, reflexiva e ética”. No entanto, essas diretrizes também apresentam elementos de viés tecnicista, destacando o aspecto técnico e instrumental da profissão.

Essas contradições refletem as tensões no campo da formação em Psicologia. Por um lado, há um esforço para uma formação que ultrapasse o domínio técnico, visando a desenvolver nos futuros psicólogos a capacidade de análise crítica de sua prática em relação aos indivíduos e à sociedade. Por outro, a abordagem tecnicista, que enfatiza a aplicação de técnicas e procedimentos a qual frequentemente prevalece sobre aquela perspectiva mais ampla e crítica.

Assim, as contradições nas diretrizes curriculares para a formação em Psicologia refletem as disputas entre diferentes abordagens teóricas e práticas no campo da Psicologia, assim como na sociedade capitalista. Isso representa um desafio para os profissionais e instituições envolvidos na formação dos psicólogos.

Além disso, assim como uma mercadoria, a formação em psicologia possui um duplo caráter. Por um lado, é um valor de uso, pois possui utilidade e capacidade de satisfazer necessidades humanas, como a potencialidade de promover a humanização por meio da internalização do conhecimento universalizado. Por outro lado, é um valor de troca, pois é

oferecido como mais um produto no mercado educativo, por instituições de ensino superior privadas, sujeito às dinâmicas de troca e comercialização.

Assim, uma das características das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004, 2011, 2023) é a valorização da prática, o que por si só não seria algo deletério, não fosse acompanhado pelo esvaziamento teórico. Por esse viés, os estágios curriculares foram ganhando cada vez maior carga horária dentro da formação em Psicologia e podem ser utilizados pelas instituições de ensino sob aquele pressuposto ultrapassado de que os estágios seriam a aplicação prática da teoria aprendida em sala de aula. Como no exemplo da propaganda online de uma universidade privada, que diz assim: “Desde os primeiros anos de curso, o estudante realiza estágios supervisionados para ter contato com a prática profissional. Nos últimos períodos, a carga horária de estágios aumenta”²⁸. Portanto, é necessário um equilíbrio entre teoria e prática na formação em Psicologia, de forma que os estudantes desenvolvam uma base sólida de conhecimento teórico que possa fundamentar suas práticas profissionais. A valorização excessiva da prática em detrimento da teoria pode comprometer a qualidade da formação dos psicólogos, prejudicando sua capacidade de análise crítica e reflexão sobre a realidade, as práticas e teorias psicológicas. Desconsiderar o valor do conhecimento teórico pode resultar em uma formação deficitária, especialmente em uma sociedade hiperativa que busca por resultados imediatos.

Vemos, portanto, que o estágio se configura como uma parte significativa da formação em Psicologia, mas, contraditoriamente, pode também significar esvaziamento teórico, quando compreendido por um viés neoliberal. Como afirmou Martins (2011), o fato de a “prática” ser privilegiada na formação em Psicologia se mostra como uma fragilidade, pois acaba promovendo o esvaziamento conceitual e, como consequência, uma apreensão superficial dos fenômenos da realidade por parte dos graduandos e profissionais.

Relevamos que, entre os preceitos da Pedagogia Tecnicista, estão a valorização da eficiência, enfatizando que a educação deve ser organizada de forma hábil, com objetivos claros e mensuráveis e com resultados que possam ser avaliados por meio de testes padronizados e outras formas de medida quantitativa. A pedagogia tecnicista e sua relação com a escola enfatiza a transmissão de conhecimento de forma objetiva, com foco em habilidades técnicas e comportamentais e, por isso, tem sido criticada por Saviani (2012, 2013), ao limitar o desenvolvimento crítico dos estudantes, além de não levar em conta as diferenças individuais

²⁸ Equipe Estácio. (2020). *Conheça as matérias do curso de Psicologia*. Recuperado de <https://blog.estacio.br/humanas/materias-do-curso-de-Psicologia/>

e contextuais. Em contraposição, temos a pedagogia histórico-crítica, proposta pelo autor, que valoriza o papel da escola na formação crítica dos indivíduos, enquanto a pedagogia tecnicista reduz a educação a um conjunto de técnicas e habilidades.

Entre outras considerações, para Saviani (2019), na pedagogia tecnicista o processo de ensino e aprendizagem deve ser objetivo e racional, com ênfase na aquisição de habilidades técnicas e práticas que possam ser aplicadas no mundo do trabalho.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a Psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (Saviani, 2019, p. 450).

Ainda, por meio dessa abordagem educacional se reforça a divisão do conhecimento em disciplinas específicas, com conteúdos bem definidos e organizados de forma lógica e sequencial, em que o professor é visto como um especialista em sua área de conhecimento, responsável por transmitir informações objetivas e técnicas aos estudantes. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem possui a ênfase nos resultados alcançados pelos estudantes em testes e outras formas de medida quantitativa.

Sobretudo, evidenciando esse contexto, como afirmou Vigotski (2009), não podemos deixar de destacar a importância da apropriação teórica para a formação do pensamento, que opere por meio dos conceitos científicos. No processo de desenvolvimento da formação em Psicologia, que parece se apresentar como formações pouco sólidas, afirmamos que a teoria está hipotecada ao mercado, como se ela fosse dada como garantia na formação de profissionais moldados às exigências do capital, em que importa mais o “saber fazer”, mas não “o porquê” se faz. Não é interessante para a atual forma de organização social aprender para explicar e para transformar a realidade.

Evidenciamos que a pedagogia tecnicista e a escola nova são duas abordagens educacionais que surgiram em momentos diferentes da história e possuem perspectivas diferentes. Como afirmou Saviani (2019), a escola nova surgiu no final do século XIX e início do século XX, como uma crítica à educação tradicional, que era considerada autoritária,

baseada na memorização e no ensino por disciplinas isoladas. No Brasil, nos anos de 1920, a Escola Nova influenciou algumas das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Mas, sua propagação encontrou resistência no posicionamento da pedagogia tradicional representada, nos anos de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.

Já a pedagogia tecnicista, como advento do regime militar no Brasil, evidencia Saviani (2019), surgiu na década de 1960, em um contexto de desenvolvimento tecnológico e industrial, com a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado. Essa abordagem propunha uma educação baseada em objetivos definidos, em que o conhecimento era apresentado de forma sistematizada e hierárquica, em etapas definidas e com ênfase na aplicação prática.

Esses dois enfoques educacionais surgiram em momentos diferentes, mas possuem semelhanças e influenciaram mutuamente a educação brasileira e, em especial, como podemos identificar, incluindo a formação em Psicologia. Por exemplo, ambas teorias enfatizam a importância da prática e da experimentação na aprendizagem, ainda que com enfoques diferentes. Nesse sentido, afirma Saviani (2019) que o termo “experimentação” pode ser confundido e se tratar de um contexto prático, como foi o caso da concepção analítica de filosofia da educação, que usava esse termo como se fosse científico, no entanto se trata apenas de um praticismo.

Essas abordagens educacionais enfatizam a importância da eficiência e produtividade no processo educativo. Na Pedagogia Tecnicista, isso é evidente em seus pressupostos e alcançado por meio da aplicação de técnicas científicas para otimizar o ensino e a aprendizagem, enquanto na Escola Nova a ênfase está na educação ativa e na aprendizagem pela experiência. Vemos a característica da busca pela eficiência da Escola Nova, por exemplo, no Instituto de Educação, criado por Anísio Teixeira, que, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, quando, em 1931, assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e como afirma Saviani (2019, p. 276, grifo nosso):

Uma ampla estrutura de apoio dava respaldo às atividades fins desenvolvidas no Instituto de Educação, a saber: a) Instituto de Pesquisas Educacionais, constituído pelas Divisões de Pesquisas Educacionais (Programa e Atividades Extraclasse; **Medidas e Eficiência Escolares**; Antropometria; Ortofrenia e Higiene Mental; Museus Escolares e Radiodifusão) e de Obrigatoriedade Escolar e Estatística (Recenseamento Matricular e Frequência; Estatística Escolar); b) Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo,

compreendendo a Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca e Cinema Escolar.

Sobre a importância de centrar o processo educativo no aluno, na Pedagogia Tecnicista, isso é alcançado por meio da adaptação dos métodos de ensino às necessidades do aluno para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Conforme Saviani (2019, p. 502), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”, habilitando o aluno para a empregabilidade, mas não com garantia de emprego, visto que na sociedade atual não há emprego para todos. Já na Escola Nova, a ênfase está na participação ativa do aluno no processo educativo, em que fica mais evidente a centralidade do processo educativo no aluno como já mencionamos anteriormente.

Todavia, a Pedagogia Tecnicista, assim como a Escola Nova, enfatiza a importância de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Na primeira, isso é alcançado por meio do ensino de habilidades específicas e treinamento técnico. Na Escola Nova, a ênfase está na preparação de estudantes com habilidades para resolver problemas para enfrentar desafios do mercado de trabalho.

Atualmente, no Brasil, não há uma abordagem educacional única e uniforme que seja empregada em todo o sistema educacional. Por esse viés, afirma Saviani (2019, p. 516):

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na ‘pedagogia da exclusão’. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na ‘pedagogia da qualidade total’ e na ‘pedagogia corporativa’.

Saviani (2019) defende que o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e neotecnicismo, são variantes do neoprodutivismo. Para fundamentar essa ideia, o autor, entre outros momentos

históricos, cita o Consenso de Washington, promovido em 1989 e publicado em 1990, como um conjunto de recomendações a partir da denominação “neoliberalismo”, que se generalizou. As diretrizes desse Consenso, para América Latina, era de que houvesse um programa rigoroso de equilíbrio fiscal, como resultado de cortes nos gastos públicos, por meio de reformas administrativas, trabalhistas; uma rígida política monetária, buscando estabilidade; desregulação do mercado financeiro, do trabalho, privatizações e abertura comercial.

A partir desse contexto, as ideias pedagógicas, conforme Saviani (2019), passam a assumir o discurso do “fracasso da escola pública”, afirmando a incapacidade e ingerência do Estado. E, a partir de então, as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990, possuem sua referência fora delas, nos movimentos que as precederam com a utilização de prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

As ideias abordadas por Saviani (2019) se referem à chamada “pedagogia dos excluídos”, que abrange aqueles que não têm acesso a empregos formais e que não possuem oportunidades de se tornarem microempresários. Essa abordagem pedagógica busca enfatizar a autorresponsabilidade dos indivíduos, por meio da necessidade de se realizar cursos e capacitações sucessivas, com o objetivo de torná-los empregáveis. Caso essa inserção no mercado de trabalho não seja possível, ainda existe a proposta de se tornarem empresários de si mesmos, o que tem sido incentivado atualmente com a ênfase no empreendedorismo como alternativa. Caso o indivíduo não alcance essa inclusão, a responsabilidade é atribuída a ele mesmo, segundo os princípios da “pedagogia da exclusão”, que considera suas limitações como sendo de sua responsabilidade exclusiva.

Na formação em Psicologia, esse modelo neoprodutivista não deixa de afetar as Diretrizes Curriculares, desde a de 2004 até a de 2011, como resultado das contradições resultantes do contexto “neo” mencionado por Saviani (2019). Esse aspecto não deixa de estar inscrito após a revisão das DCNs, iniciada em 2018, mediante a solicitação do Conselho Nacional de Saúde para que os cursos dessa área atualizassem as suas Diretrizes Curriculares Nacionais. A minuta das Diretrizes obteve parecer positivo pelo Conselho Nacional de Saúde em 13 de setembro de 2018 e pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a): foram homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura em 2023 (Brasil, 2023).

Isto é, não podemos ser ingênuos e achar que a formação em Psicologia rompe com a lógica presente em todo o processo de escolarização brasileiro. A lógica do capitalismo propõe, entre outras coisas, o aligeiramento do processo e o praticismo. Mesmo que esse último documento citado (Brasil, 2023) releve por diversas vezes a importância e necessidade da

produção do conhecimento científico em Psicologia, não temos garantias concretas de que será implementado na realidade da formação, visto que, as diretrizes a partir de 2004 também a preconizavam, mas, como relevamos diversas vezes nesta tese, a precarização no processo de graduação em Psicologia tem ocorrido.

Nesse contexto, a formação em Psicologia é configurada como uma preparação para o mercado de trabalho. No entanto, paradoxalmente, há uma busca pela efetivação de uma relação teoria e prática consistente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2004/2011, os estágios obrigatórios devem compor pelo menos 15% da carga horária total do curso. Os estágios básicos têm como objetivo promover a integração das competências e habilidades do núcleo comum de formação, enquanto os estágios específicos abrangem as ênfases curriculares propostas pelo curso.

Desde 2004, os estágios básicos foram introduzidos com a finalidade de incentivar a integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. Essa abordagem foi reafirmada em 2011. Na versão mais recente das DCNs, que está em processo de implementação, a carga horária dos estágios passou de 15% (Brasil, 2004) para 20% do total de 4.000 horas do curso (Brasil, 2023). Os estágios continuam abrangendo tanto o núcleo comum quanto as ênfases curriculares, por meio dos estágios básicos e específicos. Assim, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia de (Brasil, 2004, 2011, 2023) destacam a importância dos estágios na formação do estudante de Psicologia, como parte fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidade e competências profissionais, visando à integração da teoria e da prática.

As diretrizes (Brasil, 2004) estabelecem que o estágio deve ser compreendido como um espaço privilegiado para a integração da teoria e da prática e que ele deve ser realizado ao longo de todo o curso, em diferentes campos de atuação da Psicologia, contemplando a diversidade de experiências e práticas profissionais. As diretrizes (Brasil, 2011) reforçam a importância do estágio como parte integrante da formação do psicólogo e os mesmos pressupostos para o estágio. O último documento homologado, que aguarda implementação, entra em vigor a partir de 1º de novembro de 2023 (Brasil, 2023) e mantém a ênfase na importância dos estágios para a formação do psicólogo, destacando também a necessidade de que eles sejam realizados em diferentes áreas de atuação e em diferentes modalidades (supervisionado, obrigatório e não obrigatório), permitindo ao estudante vivenciar e refletir sobre diversidade profissional presente na Psicologia, em constante relação com as condições sócio-históricas.

Ainda assim, na prática, as próprias diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia parecem esquecer que, para que a efetivação da relação teoria e prática ocorra, é

necessário que a teoria esteja presente, inclusive no processo de realização dos estágios, não apenas no decorrer das outras disciplinas da graduação. Assim, o foco não pode ser apenas em habilidades e competência que remetem a um praticismo e muitas vezes a um empirismo, ignorando assim todo o processo histórico de desenvolvimento da ciência psicológica.

Bock (2015) enfatiza que, nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, a formação em Psicologia tinha um lugar restrito, direcionada aos interesses de uma elite que buscava uma nação moderna, industrializada e urbana. Nesse momento, essa ciência servia aos interesses desse grupo nas indústrias, na escola e nos consultórios. Em busca de adaptação dos indivíduos à sociedade, a Psicologia colaborava em diferenciar, classificar e categorizar as pessoas a fim de indicar as que estariam aptas a participar desse projeto. A Psicologia, fundamentada em teorias positivistas ou idealistas, utilizava-se de instrumentos importados e pouco adaptados à população brasileira, em especial aos excluídos, aqueles em condições de miserabilidade. Tudo isso influenciado por um currículo mínimo que vigorou até 2004.

O currículo mínimo, que vigorou até as diretrizes curriculares, baseava-se na oferta de disciplinas isoladas, que, teóricas, distanciavam-se das questões do cotidiano e dos problemas que poderiam ser postos pela realidade à Psicologia. A noção fundamental de aprendizagem era de acúmulo de informação. O lugar privilegiado para o aprendizado era a sala de aula; os estágios eram considerados apenas lugares de aplicação do conhecimento; a formação era autocentrada, ou seja, estimulava-se os alunos a escolherem um autor de preferência e aderir a uma teoria. Não havia autores brasileiros ou latino-americanos dentre aqueles ensinados. Havia um forte espírito colonialista. Estávamos todos vinculados a autores estrangeiros que eram aprendidos como ‘donos do conhecimento e da verdade’ e eram ensinados e aprendidos de forma mecânica, aplicados de forma automática (Bock, 2015, p. 115).

Nesse contexto, a formação em Psicologia foi criticada por Bock (2015), que indicou o resultado como profissionais voltados para atender os interesses da elite brasileira. Essa formação foi focada na transmissão de conhecimentos teóricos e conceituais da Psicologia, com ênfase em conceitos, modelos e teorias psicológicas. No entanto, um dos pontos fracos da formação nesse período era transpor conhecimentos de outras realidades para a nossa e dicotomizar teoria e prática. Ao não considerar as particularidades e contextos locais, pode resultar em uma formação descontextualizada e distante das demandas da realidade brasileira. Além disso, afirma a autora, a precarização na relação entre teoria e prática pode comprometer

a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos e limitar a capacidade dos profissionais de enfrentar desafios reais.

Todavia, a Psicologia a partir da década de 1970 se expandiu e foi se tornando mais contextualizada, englobando outros campos de trabalho, como por exemplo, a inauguração da Psicologia comunitária e a inserção da Psicologia nos serviços de saúde. Dessa maneira, a inadequação dos instrumentos e teorias ficou evidente, o que pressionou a universidade, exigindo outra formação. Por meio de luta e resistência às diretrizes aprovadas em 2004, o tripé entre pesquisa, ensino e extensão deveria constituir a formação (Bock, 2015).

Voltamos a refletir sobre o questionamento levantado por Caniato (2012) quanto ao papel do CFP na promoção da preservação da humanidade dos indivíduos que vivem em sociedade, atendendo às suas necessidades de sobrevivência e à restauração de seu papel como agentes culturais. Preocupada com os fundamentos filosóficos das teorias, que permanecem os mesmos que anteriormente às diretrizes curriculares, Caniato (2012, p. 8) afirma que: “Não mudamos a raiz. É preciso que o CFP mapeie, de modo absolutamente crítico, o que tem sido a formação do psicólogo brasileiro”.

Com base nisso, pensando na relação teoria e prática, consideramos que as diretrizes passaram por aprimoramentos e foram enriquecidas com palavras bonitas e que muitas vezes nos convencem. Por exemplo, a afirmação presente em todas as DCNs desenvolvidas até o momento (Brasil, 2004, 2011 e 2023) enfatizam a necessidade do desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, com o documento de 2023 adicionando a frase “como fundamento para a atuação profissional”, ainda reconhecendo a diversidade de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas. Entretanto, a essência da formação permaneceu inalterada: segue alicerçada na promoção de habilidades e competências e, nesse caso, com raízes no contexto do neoliberalismo, o que em sua essência não se apresenta como preocupação efetiva com a formação humana. Como afirmou Caniato (2012, p. 8)

[...] as diretrizes para a formação profissional têm um discurso que dialoga com a realidade, fundado em consolidadas justificativas e fundamentos teóricos, no entanto, muitas instituições de ensino superior não realizam o que está em seu projeto político-pedagógico. Uma coisa é o que dizem, outra coisa é o que concretizam no dia a dia nas salas de aula e espaços de formação.

Assim, a formação em Psicologia como produto que reflete as contradições da sociedade capitalista é atravessada pelo lucro, pela mercadorização da educação, pela

exploração de um grupo por outro, pela desigualdade na distribuição de renda e riqueza, pela competição intensa, pelo consumo excessivo, pela instabilidade econômica, com foco no individualismo, na polarização. Temos como consequência dessa lógica capitalista a degradação ambiental entre outros aspectos. Esses fatores não deixam de existir. Embora a democracia traga promessas de benefícios sociais e igualdade, a realidade da sociedade capitalista coloca obstáculos a esses ideais. Portanto, as DCNs buscam lidar com essas contradições e tentam buscar soluções para os desafios apresentados por essa realidade que, por conta de todas as suas características, colocam limites tanto na formação em Psicologia de maneira geral, quanto na formação na área escolar. Todavia, para além dessa área específica, precisamos pensar na transformação social de maneira mais ampla.

O processo histórico da formação em Psicologia esteve atravessado por uma posição progressista que queria o psicólogo inserido na realidade e necessidades da maioria da população brasileira, mas também, por um viés conservador e elitista, que afirma as “habilidades e competências de tomar decisões, comunicar, liderar, aprender continuamente e estar apto a desenvolver ações de atenção à saúde” (Bock. 2015, p. 117). Conforme afirma a autora, esses dois posicionamentos, progressista e conservador, são duas forças em disputa na formação em Psicologia.

Somos bombardeados por estruturas que reiteram essa lógica, que deslocam os fatos dos contextos que os condicionam, somos engolidos por processos que se restringem a procedimentalismos no âmbito das políticas sociais, em condições de superexploração do trabalho. Na formação, muitas vezes, restringimos o exercício da relação teórico-prática aos processos de estágio e supervisão, quando deveriam ser transversais em todas as disciplinas e demais ações pedagógicas, mediações que deveriam ser de responsabilidade de todos os professores, em que pese a prioridade especial nos primeiros espaços mencionados. **O ensino também é premido pelo aligeiramento, a precarização e a tecnificação** (Prates & Carraro, 2017, p. 168/169, grifo nosso).

Dessa forma, precisamos estar vigilantes e autocríticos para não sucumbir a uma cultura de fatalismo ou a posturas ingênuas a respeito da nossa educação básica e continuada, nossas formações profissionais e nosso trabalho. A separação entre teoria e prática tende a reforçar o processo capitalista. Então, sobretudo, requer de nós o fortalecimento coletivo e uma posição mais substancial a respeito da realidade (Prates & Carraro, 2017).

3.4 “UM PONTO FORA DA CURVA”: PANDEMIA DE COVID-19 E AS IMPLICAÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA PESQUISA E NA PESQUISADORA

Este estudo, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo dialético marxista, considera os indivíduos reais e suas condições concretas de formação. Destacamos a educação como um meio primordial para a humanização. Salientamos a necessidade de compreender o capitalismo no século XXI, suas dinâmicas de apropriação e expropriação, e sua capacidade de reproduzir desigualdades, mesmo em situações excepcionais, como a pandemia. A pandemia exacerbou as disparidades socioeconômicas, evidenciando a importância de instruir aos estudantes e profissionais de psicologia a compreensão das múltiplas determinações do real.

Assim, registramos, sob o contexto pandêmico, como se deu o desenvolvimento dos estágios na formação em Psicologia, visto que isso diz respeito à nossa área de pesquisa e também aos atravessamentos dessa tese: um cenário constituído a partir da difusão do novo coronavírus, identificado no final do ano de 2019, em Wuhan, cidade chinesa. Na Europa, logo se confirmaram centenas de casos e mortes decorrentes da covid-19. Em 3 de fevereiro de 2020 o Brasil declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional - (ESPIM) e, no dia 26 do mesmo mês, foi confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil, em São Paulo (Brasil, 2020g).

O Brasil, quando atingido pela pandemia de covid-19, segundo Antunes (2020), é campeão ao se destacar em meio aos altíssimos níveis de mortalidade globais e ao enorme empobrecimento e miserabilidade da classe trabalhadora.

No relatório da *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de Oxford para o Alívio da Fome) OXFAM (2022), sobre o Brasil, para alcançar um país mais justo e menos desigual, é essencial estabelecer um entendimento compartilhado sobre os conceitos de classe e renda. Sem essa base, as demandas por mudança social podem ser conflitantes com a realidade e a estrutura de classes no Brasil, incluindo a distribuição de renda. A pesquisa destaca que a percepção da população brasileira sobre os níveis de pobreza e sua própria identificação de classe estão distorcidas. A falta de conhecimento da população brasileira sobre a concentração de renda no país impacta diretamente na percepção individual sobre os conceitos de pobreza e riqueza.

A percepção pública da pobreza no Brasil difere significativamente dos critérios globalmente adotados. Em 2020, aproximadamente 12 milhões de brasileiros (5,7% da população) viviam em extrema pobreza, com uma renda per capita de R\$ 155 por mês, segundo o critério-base do Banco Mundial. Além disso, cerca de 51 milhões de brasileiros (24,1% da população) estavam em condição de pobreza, com uma renda per capita de aproximadamente R\$ 450 por mês, com base no marco de rendimento de US\$ 5,50 por pessoa/dia do Banco Mundial (OXFAM, 2022).

Conforme a OXFAM (2022), embora os índices de extrema pobreza e pobreza tenham diminuído em 2020 em comparação com 2019, influenciados pelo pagamento do auxílio emergencial a partir de abril de 2020, a pesquisa revela divergências na percepção. Apenas 12% dos brasileiros consideram uma pessoa pobre com rendimentos até R\$ 210, enquanto 18% definem a pobreza com rendimentos individuais não superiores a R\$ 400. A maioria (quase 3/5) acredita que a linha de pobreza começa em R\$ 1.001 mensais, próximo ao valor do salário-mínimo, sendo que 49% acreditam que está entre R\$ 1.001 e R\$ 2.000.

Antunes (2020) alertou que, às vésperas da pandemia, o Brasil e o mundo já vivenciavam formas intensas de exploração e precarização do trabalho de forma ilimitada. Os dados citados pelo autor indicam que, no fim de 2019, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira estava na informalidade, sem contabilizar os desempregados, os trabalhadores terceirizados e os intermitentes, isto é, a precarização já estava permeando todos os espaços de trabalho.

A expansão e a reprodução do capital exacerbam “as alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos” (Antunes, 2020, p. 8). Dentre os barbarismos citados, também vivenciamos o desprezo pela ciência, nas palavras do autor “o culto aberrante da ignorância”, entre outros elementos que, em sua total ou quase totalidade, tenha a função de valorizar o capital, o enriquecimento privado das classes burguesas, ou seja, o universo corporativo da propriedade privada, com consequências devastadoras para a humanidade, como a devastação ambiental, o imenso desemprego e a “mercadorização” da vida, entre outras catástrofes que afetam diretamente a vida no planeta, como o caso da pandemia que vivenciamos (Antunes, 2020).

Conforme Antunes (2020), o processo de produção de bens não se volta para suprir as necessidades humano-sociais por meio da geração de valores de uso, mas sim para a produção de valores de troca, em que o menor tempo de vida útil das mercadorias torna o sistema capitalista mais lucrativo. Ocorre o aumento da letalidade desse modo de produção e

reprodução da vida, que tem a força de trabalho também como uma mercadoria, aquela que cria valor, mas ainda assim uma mercadoria.

O trabalho assalariado, como um dos tripés do sistema capitalista, junto com o Estado e o capital, não pode ser eliminado completamente desse metabolismo, pois, se assim fosse, o capital não se valorizaria. Mas o trabalho enfrenta o desprezo de uma infinidade de maneiras, a precarização e a superexploração por meio das terceirizações, da informalidade, da intermitência, dessas novas modalidades de extração compulsiva do sobretrabalho. Dentre elas, Antunes (2020) evidencia a *uberização* do trabalho, evidenciado como uma nova forma de informalidade e degradação da vida como consequência do mundo do trabalho.

Nesse contexto, destacado por Antunes (2020), de crise estrutural e destruição, em que as tecnologias de informação e comunicação – TICs estão organizadas e modeladas pelas relações capitalistas. Nesse momento de aniquilamento, a pandemia global é ainda mais agravada, visto que, em poucos meses, no mundo, milhares de pessoas morreram, e milhões de outras ficaram desempregadas. Muitos ainda precisaram optar entre a contaminação para manter a subsistência ou o desemprego. Tudo isso, realçado no Brasil, pela “autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial de Guedes” (Antunes, 2020, p. 15).

O *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional, o Ensino a Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se tornaram laboratórios de experimentação do capital e seus gestores. Tais formas de trabalho foram extremamente acentuadas com a pandemia, e, de acordo com Antunes (2020), permaneceriam no pós-pandemia em todos os campos que puderem ser instalados, principalmente pela individualização do trabalho e diversas outras consequências. Em especial, a falta de desenvolvimento da consciência das reais condições de trabalho e a decrescente organização sindical. De fato, diversas atividades que antes se desenvolviam presencialmente, ao passarem a ser realizadas de maneira remota, nunca mais retornaram ao modo presencial, ou retornaram parcialmente. Cabe nesse contexto um trabalho para outros pesquisadores que busquem avaliar os impactos, para bem e para mal, promovidos por essa acentuada utilização tecnológica.

O EAD tem sido uma prática grandemente adotada pelas Instituições de Ensino Superior – IES privadas, que intensifica o trabalho e aumenta os lucros com um corpo docente reduzido. No geral, essas instituições têm como meta a lucratividade e menosprezam o rigor, a ciência e a pesquisa (Antunes, 2020).

Os estudantes e os trabalhadores da educação também sofrem imensamente com o acirramento da exploração e espoliação capitalista e, se, como afirmou Antunes (2020, p. 22),

“a questão crucial imediata desta era de trevas é a luta pela preservação da vida”. Os primeiros, estudantes, ficam ainda mais apartados do conhecimento, da humanização. Da mesma maneira os segundos. Além disso, todos precisam garantir a subsistência em condições cada vez mais precárias e extenuantes de trabalho.

Especificamente sobre a área da educação, as regulamentações na pandemia da covid-19 vieram pelas Portarias do Ministério da Educação: a primeira, MEC nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem as TDICs. Com período de autorização de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (Brasil, 2020a).

De acordo com a portaria (Brasil, 2020a), ficou sob a responsabilidade das instituições de ensino superior a oferta e a definição das disciplinas, bem como a disponibilização das ferramentas necessárias aos estudantes para o acompanhamento das aulas e a realização das avaliações. Nesse primeiro momento, não estavam contemplados os cursos de Medicina e as práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

Rapidamente, muitas universidades privadas se organizaram para que houvesse a continuidade das aulas, visto que estas são a mercadoria que está à venda nessas instituições, como foi o caso da universidade privada em que, juntamente com o início da pandemia, também iniciamos na carreira docente. Tal universidade ofertou aulas síncronas, com a mesma carga horária das aulas presenciais, utilizando a plataforma *Google for education*, e as aulas síncronas, transmitidas em tempo real e gravadas via *Google meet*. O trabalho do professor acontecia em sua residência, com uso de recursos próprios, para a tecnologia que desse suporte a aulas com a mínima qualidade de áudio e vídeo, após ter assinado termo de autorização à universidade para o uso da imagem e conteúdo das aulas, de forma indiscriminada. Houve casos de professores que foram demitidos após a recusa do fornecimento de tal termo. Além disso, o aplicativo de celular *WhatsApp* foi amplamente utilizado, fazendo com que o trabalho se tornasse ainda mais constante.

As IES que disponibilizaram essa modalidade de ensino como substituta do ensino presencial precisaram comunicar o MEC com um prazo estipulado de até quinze dias, sendo possível também apenas a suspensão das aulas, com o compromisso de reposição integral das horas-aulas dos dias letivos e a possibilidade de alteração do calendário de férias (Brasil, 2020a). Reposição que não interessava a instituições que possuem como a finalidade principal o lucro.

Em 19 de março de 2020 o MEC altera a Portaria nº 343, por meio da Portaria MEC nº 345, que autoriza, nas palavras do documento, as “disciplinas teóricas-cognitivas” do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina, mas mantém o veto aos estágios e às aulas de laboratório dos demais cursos (Brasil, 2020b). Na sequência, a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020 (Brasil, 2020c), prorrogou por mais trinta dias a Portaria nº 343 do MEC.

A Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 revogou as anteriores e estendeu até 31 de dezembro de 2020 a possibilidade da substituição das aulas presenciais. Essa e, também, as Portarias revogadas, conforme exposto anteriormente, foram assinadas pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub. Essa portaria altera as práticas profissionais de estágios ou práticas que exijam laboratórios especializados, autorizando a aplicação da substituição dessas atividades desde que atendidas as Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, com exceção aos cursos de medicina e aos cursos que não estavam disciplinados pelo CNE (Brasil, 2020d).

A partir dessa Portaria, iniciaram-se as discussões em torno das práticas e estágios remotos em Psicologia, como afirmaram o CFP e ABEP (2020), sendo realizados a partir de então, ainda no mês de junho, os Seminários Regionais ABEP/CFP/CRPs, Núcleos ABEP com coordenadoras/es, docentes, estudantes, para discutir a pertinência das práticas e estágio emergencial remoto nos Cursos de Psicologia. Em julho, as discussões continuam em nível federal como o Seminário Nacional CFP/ABEP: Estágio em Psicologia no contexto da pandemia e da Portaria MEC 544/2020, em 23 de julho de 2020.

Essa última Portaria foi revogada pela publicação do então novo Ministro da Educação Milton Ribeiro, a Portaria MEC nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020, que entrou em vigor em 04 de janeiro de 2021. Tal portaria instituiu o retorno de aulas presenciais no sistema federal de ensino, mantendo a utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. Ficou a cargo das autoridades locais a possibilidade de suspensão das atividades letivas presenciais. Nesse caso, as instituições de educação superior poderiam utilizar os recursos remotos de forma integral (Brasil, 2020e).

Em 07 de dezembro de 2020, o Ministro Milton Ribeiro altera a Portaria MEC nº 1.030 por meio da Portaria MEC nº 1.038, afirmando que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino deveriam ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020f).

O impacto das duas últimas Portarias citadas fora sentido no ano letivo de 2021. No entanto, com relação as anteriores, os efeitos se deram no decorrer do ano de 2020, principalmente com a autorização da substituição das atividades de estágio. Sobre isso, em 25 de agosto de 2020, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) lançaram recomendações sobre práticas e estágios remotos em tempos de pandemia.

Com base na atual conjuntura, o CFP e a ABEP (2020) evidenciaram a dificuldade em buscar estratégias de ensino sem contribuir para a precarização do trabalho docente e da formação em Psicologia. Assim, de forma coletiva, em um processo de discussões, buscaram soluções em defesa da formação presencial, em que o ensino remoto se tornou uma realidade mediante a pandemia causada pelo Coronavírus, o que tornou necessária a discussão em torno das práticas de estágios em Psicologia.

Essas entidades relevam a diferença entre Ensino Remoto Emergencial - ERE e Educação a Distância - EaD, reafirmando que esta última não está prevista nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. As duas modalidades fazem uso das TICs. O ERE, enquanto durasse o isolamento social.

Já o EaD precisa ter um projeto pedagógico para determinado curso e ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o que não é o caso, ainda, do curso de Psicologia. Nessas modalidades de ensino, as atividades poderiam ocorrer de maneira síncrona, na qual os estudantes e professores estão simultaneamente no mesmo ambiente virtual, como chats, vídeo ou áudio conferência, entre outros; ou de maneira assíncrona, em que a relação entre estudantes e professores ocorre em tempos diferentes, por meio de fóruns, e-mails, blogs, entre outros (CFP & ABEP, 2020).

Um dos questionamentos que se fez durante as discussões a respeito do ERE em Psicologia foi: “O que pode ser realizado e ensinado sem significar perda de qualidade científica, ética e técnica da formação?” (CFP & ABEP, 2020, p. 12). Pensando na resposta para essa questão, as entidades relevaram alguns aspectos, tais como, o fato de o ERE se tratar de um momento, não ser permanente e que Psicologia se faz com presença. Contudo, a pandemia impôs que se pensasse em atividades práticas em um contexto de distanciamento.

Alguns aspectos foram levantados para pensar sobre as atividades práticas em Psicologia, a diversidade de contextos em que a Psicologia pode atuar e suas mudanças durante o período da pandemia de 2020, como no contexto educacional, em que as atividades presenciais foram suspensas ou substituídas pelo modelo remoto. Assim, o CFP e a ABEP (2020) salientaram a necessidade de pensar nos contextos dos diversos campos de atuação.

Também foram relevados os processos de trabalho que caracterizam o exercício profissional de Psicologia, que incluem os conhecimentos, práticas e técnicas, organizadas de maneira intencional. No contexto da pandemia, o CFP e a ABEP (2020) indicaram a identificação desses processos de trabalho que poderiam ser desenvolvidos na formação em Psicologia, podendo envolver, conforme as DCNs (Brasil, 2023): processos de investigação científica, de avaliação psicológica, processos educativos, de gestão e desenvolvimento de pessoas no trabalho, de prevenção e promoção de saúde e bem estar, processos clínicos, de orientação e aconselhamento, de organização de coletivos sociais, de mediação de conflitos, de proteção social e desenvolvimento e de ensino da Psicologia. Isso revela, ainda, a necessidade de atender os níveis de atividades práticas no percurso formativo, como atividades práticas de disciplina, práticas de estágio do núcleo comum e as mais complexas, as práticas nos estágios das ênfases, conforme preconizam as ainda atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

Quando participamos do Seminário Regional ABEP/CFP/CRPs, no Paraná, realizado de forma remota, reunindo os Supervisoras/es de Estágio em Psicologia, em 04 de junho de 2020, vimos um misto de defesa no posicionamento do Conselho de Psicologia, de que Psicologia se aprende com a presença. Em contrapartida, havia professores que se posicionavam no sentido de que as atividades não poderiam ser paralisadas, para que não houvesse atraso na formação; esse posicionamento vinha de docentes e coordenadores de curso de universidades privadas. Nesse sentido, uma das propostas, apresentada por um docente como alternativa para a substituição do estágio, foi a realização de pesquisa teórica.

Nesse momento, enquanto docente e orientadora de estágio no curso de Psicologia, em 14 de julho de 2020, tivemos a publicação do Decreto Municipal nº 15.545, na cidade de Cascavel – Paraná, autorizando, com restrições, o retorno das aulas práticas em cursos presenciais técnicos, profissionalizantes, de idiomas e aulas práticas de ensino superior. O Decreto preconizava que deveriam ser tomadas medidas sanitárias incluindo:

- a) restrição a 50% (cinquenta por cento) da capacidade de público prevista no laudo do corpo de bombeiros / alvará de funcionamento;
- b) distanciamento entre os alunos;
- c) utilização de álcool gel, máscaras faciais, em todos os ambientes do estabelecimento;
- d) vedado o atendimento às crianças até os 12 anos incompletos e idosos;
- e) higienização dos ambientes e do material utilizado a cada turma;
- f) as aulas não deverão exceder o período de 1 (uma) hora de duração;

- g) promover diversas agendas com horários que não conflitem entre saída e entrada dos alunos no decorrer do dia, para evitar aglomeração de pessoas;
- h) não compartilhar equipamentos de uso individual entre os alunos (Cascavel, 2020, p. 11).

Os serviços-escola de Psicologia deveriam ser organizados de tal maneira que atendessem o decreto municipal referente a cada localidade do país. Dada a obrigatoriedade do retorno, os projetos de estágios precisaram ser revistos, e percebemos que, em muitos casos, a alternativa restante foi o atendimento clínico individual de pessoas que se encontravam fora do grupo de risco para o coronavírus, substituindo inclusive as práticas da área escolar.

Os seguintes questionamentos foram apresentados pelo CFP e a ABEP (2020): em que contexto a/o estudante estava ou seria inserida/o para atividade prática?; esse contexto está afetado/alterado pela pandemia, em termos de sua rotina de trabalho?; trata-se de que tipo de prática - de um componente disciplinar específico?; de um estágio do núcleo comum?; de um estágio da ênfase?; se estágio da ênfase, que processos de trabalho estão em curso na formação da/do estudante?; questões que em um primeiro momento estavam sem respostas.

Todavia, tivemos diversas pesquisas públicas a respeito desse momento. Só para exemplificar, Camargo e Carneiro (2020) enfatizaram potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na pandemia de covid-19; Souza (2021) publicou notas sobre o que fazer de uma psicóloga escolar na pandemia; também o artigo de Amorim, Ribeiro e Silva (2021) “Um ano sem escolas! narrativas de crianças em tempos (im)previstos”, entre outros artigos publicados. Livros foram publicados sobre o ensino remoto, tais como a obra “Psicologia na Escola em Tempos de Pandemia: práticas e reflexões”, organizado por Bezerra e Correia (2022) e “A educação na Covid-19: A voz docente”, organizado por Lamim-Guedes (2020), entre outros tantos escritos resultados do calor do momento, editoriais de revistas científicas, trabalhos de conclusão de curso etc.

Facci, Silva e Souza (2020), no editorial intitulado de “A Psicologia Escolar e Educacional em Tempos de Pandemia” abordam as consequências da pandemia de COVID-19 na educação e a importância da Psicologia Escolar e Educacional nesse contexto. As autoras destacam que as medidas de isolamento social afetaram profundamente as práticas educativas e os processos de aprendizagem, exigindo adaptações e inovações por parte dos educadores e estudantes. O papel da Psicologia Escolar e Educacional é fundamental para apoiar as escolas, os professores e os estudantes em momentos de mudanças e incertezas. Algumas estratégias e práticas que podem ser adotadas pela Psicologia Escolar e Educacional, como o acolhimento

emocional dos estudantes, o apoio à gestão das emoções e do estresse, o incentivo à autonomia e à criatividade, entre outras.

Além disso, o editorial destaca a importância da formação dos psicólogos escolares e educacionais para atuar nesse que foi um contexto desafiador e complexo, exigindo habilidades e competências específicas. As autoras defendem que a formação em Psicologia Escolar e Educacional deve contemplar a compreensão das políticas educacionais, a análise crítica das práticas escolares e a promoção da equidade e da inclusão educacional. As pesquisadoras destacaram a importância da Psicologia Escolar e Educacional para apoiar as práticas educativas em tempos de pandemia e enfatizaram a necessidade de uma formação adequada dos profissionais que atuam nessa área (Facci, Silva & Souza, 2020). Dessa forma, colaborar para uma formação adequada é uma das nossas intenções com esta pesquisa.

Conclusões similares às quais chegaram Guzzo, Silva, Martins Castro e Lorenzetti (2021) no capítulo “Psicologia na escola e a Pandemia: buscando um caminho”, do livro “Onde está a Psicologia escolar no meio da pandemia?”, organizado por Negreiro e Ferreira (2021). No texto ficou em destaque que a pandemia gerou impactos significativos na educação e na vida dos estudantes, professores e profissionais da Psicologia na área Escolar, exigindo adaptações e inovações por parte de todos.

Guzzo et al (2021) apresentam, ainda, algumas estratégias e práticas que poderiam ser adotadas pela Psicologia Escolar e Educacional nesse contexto, como o uso de tecnologias para o atendimento remoto, o acolhimento emocional dos estudantes e professores, o apoio à gestão das emoções e do estresse, entre outras. Além disso, a importância da formação dos psicólogos escolares para atuar nesse contexto desafiador e complexo, envolvendo a Psicologia e a educação. Por fim, fica evidente que a Psicologia Escolar e Educacional teve um papel fundamental na promoção da saúde mental e emocional dos estudantes e professores durante a pandemia e que foi preciso buscar caminhos para enfrentar os desafios, continuar atuando de forma efetiva e comprometida com a educação e o bem-estar das pessoas envolvidas no contexto escolar (Guzzo et al., 2021).

Estudos trouxeram a preocupação com a saúde mental e o retorno às aulas presenciais, além de uma possibilidade de ter ocorrido defasagem escolar em todos os âmbitos de ensino, como a pesquisa de Toledo e Pereira (2020), “Análise sobre o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19: caminhos para uma atuação crítica em Psicologia Escolar”.

Algumas conclusões já foram sendo divulgadas a respeito do processo da pandemia, como no artigo “A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e

psicológicos à luz da perspectiva crítica”, de Guzzo, Souza e Ferreira (2022). As autoras discutiram os impactos sociais e psicológicos da pandemia de COVID-19 na vida cotidiana das pessoas. Por meio de uma perspectiva crítica de análise, abordam a forma como a pandemia afetou a sociedade e as pessoas de forma desigual.

Algumas considerações foram de que pandemia exacerbou desigualdades pré-existent na sociedade, como a desigualdade de acesso a recursos, saúde e educação; também expôs a precariedade do trabalho em muitos setores, bem como a falta de políticas públicas adequadas para proteger as pessoas em situações de crise. Além disso, o artigo abordou os impactos psicológicos da pandemia, como o aumento do estresse, ansiedade e depressão em muitas pessoas. Destaca que esses impactos psicológicos também são desiguais, afetando especialmente aqueles que já enfrentavam desvantagens sociais e econômicas (Guzzo, Souza & Ferreira, 2022).

As autoras evidenciam ainda que a pandemia ressaltou a importância de uma perspectiva crítica na análise das questões sociais e psicológicas, pois é por meio do viés crítico que poderemos defender a necessidade de políticas públicas e práticas sociais que levem em conta a desigualdade e promovam a justiça social.

Barroco e Digiovanni (2021), ao discorrerem sobre a relação entre a psicologia escolar e o enfrentamento cotidiano das desigualdades, contextualizaram o momento destacando que na terceira década do século XXI o desenvolvimento tecnológico atingiu níveis inimagináveis. Todavia, nesse mesmo momento histórico, também se atingiram níveis acentuados de desigualdade social entre os sujeitos. Afirmam ainda que, na pandemia de COVID-19, essa desigualdade, entre tantas outras dificuldades enfrentadas, refletiu-se na classe social mais pobre, com o impacto da interrupção das aulas presenciais pela escola pública e a dificuldade da reorganização familiar para acompanhar as atividades escolares remotas, dado que aqueles que não dominam os conteúdos escolares não podem ser agentes mediadores deles.

São questões que ainda precisam ser respondidas por meio de outras pesquisas futuras, dado que, enquanto vivíamos o contexto, seu entendimento se tornava complexo. Para nós o que ficou daquele momento é o seguinte: o que foi possível desenvolver em caráter emergencial? Nesse caso, dentro da nossa realidade vivenciada em uma universidade privada, o que entra em questão é a substituição dos projetos, sem muitas alternativas; o risco a que os estudantes e os usuários do serviço-escola estiveram expostos, muitos tendo contraído a Covid-19 ao longo do tempo do desenvolvimento de estágio.

Tudo isso para quê? Pensamos que a resposta para essa questão esteja em atender às demandas do capital, custe o que custar, visto que, como afirma a reportagem do E-commerce

Brasil (2020), o mundo não pode parar, e a chave seria a exploração do mundo digital como uma oportunidade trazida pela crise. Para o site, se houvesse redução da carga horária de trabalho por conta das preocupações com a saúde pública, o E-commerce indica que essa redução viria acompanhada por uma redução dos salários. Como é afirmado no site, a mudança na lei trabalhista agora permite que as empresas negociem novos acordos diretamente com seus funcionários, em vez de entrar em acordos coletivos por meio de sindicatos.

Os fatos apresentados colaboram em revelar a lógica mercadológica presente na formação em psicologia, aproveitando-se das normativas dos órgãos reguladores da área de educação e principalmente da saúde para retomar as atividades que se configuraram, nos estágios específicos, em atendimentos clínicos individuais substituindo projetos de outras áreas como a escolar. Esses fatos podem revelar que futuros profissionais podem vir a reforçar o posicionamento de que a psicologia se trata, exclusivamente, de atendimento clínico individual mesmo na área da psicologia escolar e educacional.

Certamente, os tempos pós-pandemia não estão sendo os mesmos. Dessa forma, elencamos os frutos desse momento, que devem ser considerados ao pensarmos a relação teoria e prática, a formação em Psicologia como um todo, visto que esta, como todas as demais graduações, historicamente, acaba por atender às demandas da realidade capitalista.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Vivemos na atualidade um momento, como afirmou Antunes (2020), em que a produção de bens não está a serviço de atender às necessidades humanos-sociais. Um contexto em que parte da população brasileira incorporou o desprezo pela ciência e a valorização do capital a todo custo. O que essa parte da população não leva em consideração é que a própria ciência também é usada para a valorização do capital. No âmbito da educação, de intensificação do trabalho e constante busca de aumento dos lucros com o menosprezo da ciência nesse processo, visto que as buscas coletivas sempre refletem a contradição presente na sociedade: de um lado, a preparação para o mercado de trabalho e, em outro polo, um processo consistente de ensino-aprendizagem em busca da apropriação da universalidade. Na formação em Psicologia, as constantes ameaças de implementação do ensino a distância.

Durante o desenrolar da pandemia, que começou no final de 2019 e afetou o Brasil em 2020, testemunhamos um aumento acentuado das práticas exploratórias nas Instituições de Ensino Privadas, que se valeram da tecnologia em busca de lucro, resultando em maior exploração do trabalho dos docentes.

Evidenciamos, ainda, que as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil possuem a finalidade de orientar a estruturação dos cursos e, no geral, definem competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação, reflexos das teorias pedagógicas neoprodutivistas. E, mesmo que a relação entre teoria e prática na formação em Psicologia seja evidenciada diversas vezes nas diretrizes curriculares (Brasil, 2004, 2011 e 2023), ainda assim levantamos a hipótese dessa efetivação entre teoria e prática se dar numa relação qualitativa em que a leitura da realidade se dá em uma proximidade maior da aparência dos fenômenos, dada a influência da ideologia capitalista em todo o processo de escolarização.

As diretrizes curriculares (Brasil, 2004, 2011 e 2023) apresentam a importância da relação teoria e prática desde o início do curso, com a finalidade de que estudantes possam utilizar os conhecimentos adquiridos em vivências da realidade. Essa relação deveria se consolidar pelos estágios supervisionados por meio da colaboração entre estudantes e profissionais experientes, que orientem e acompanhem o processo de aprendizagem.

As DCNs afirmam, ainda, a necessidade de os conteúdos teóricos estarem relacionados às situações práticas, de forma a estimular a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática. Além disso, os documentos incentivam a inserção dos estudantes em atividades que possibilitem a vivência da prática profissional, como projetos de extensão, grupos de estudos, participação em congressos e seminários, atendimento a comunidades. Portanto, na letra das DCNs (Brasil, 2004, 2011 e 2023), não podemos negar que buscam estabelecer a relação entre teoria e prática contundente, como um elemento central na formação dos estudantes. Atribuímos isso ao processo contra-hegemônico de crítica presente nessa ciência.

Todavia, essa relação teórico-prática a ser estabelecida busca capacitar os futuros profissionais de Psicologia para lidar com os desafios da prática profissional, mas não mencionam o próprio desenvolvimento humano que pode acontecer nesse processo, que pode se configurar mais ou menos desvelador da realidade.

Por fim, demarcamos o que Caniato (2012) afirmou sobre a formação em Psicologia:

Se queremos uma mudança é preciso definirmos que mudança e em que direção, pois não basta dizer do compromisso social da Psicologia, do psicólogo como agente de mudança. O psicólogo que temos formado não é agente de mudança, ele é agente de manutenção do *status quo*. Ele mantém a ordem. Por isso, é preciso definir o papel do psicólogo na sociedade brasileira e latino-americana. É neste contexto brasileiro e para este contexto que devemos formar o psicólogo – uma realidade econômica de

desigualdade, opressão, preconceitos de diferentes ordens, homofobia, violência contra as mulheres, crianças, realidade de exclusão social, de falta de direito. Esse que é o contexto que temos que discutir. Não dá para falar o contexto brasileiro de uma maneira abstrata. É o contexto brasileiro concreto, do dia a dia. Não existem políticas de formação sem a análise do contexto. Existem políticas educacionais que assim se forma psicólogo, advogado, e nós estamos todo mundo sob a mesma regência da mesma orquestra. Então onde que vamos nos diferenciar? É preciso fazer a crítica dessa orquestra. Eu acho que nós ainda não formulamos, de modo consistente, que psicólogos queremos e precisamos formar (Caniato, 2012, p. 12).

Até o momento desta pesquisa, não conseguimos identificar perspectivas de mudanças substanciais na formação em Psicologia que indiquem para a superação das estruturas já estabelecidas na relação entre teoria e prática. Isso ocorre devido à predominância contínua das influências do pensamento neoliberal, que afetam tanto as diretrizes curriculares antigas quanto as novas que foram propostas. No entanto, é importante destacar que o nosso objetivo é superar a lógica que atualmente permeia todos os aspectos da vida. Enquanto essa mudança abrangente não é alcançada, buscamos possibilidades para a formação no cenário atual, como abordaremos na próxima seção deste trabalho tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural.

4. FORTALECENDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Mas nós não estudamos os pensadores e sim seu destino, ou seja, os processos objetivos que estão por trás deles e os conduzem. E esses processos não são descobertos através de indução, mas da análise” (Vigotski, 2004, p. 352)

Vigotski (2004), contrário à tese de que existiam muitas Psicologias, demonstra longamente que elas se configuram em duas vertentes, uma materialista, fundamentada nas ciências naturais e uma vertente metafísica, duas construções de sistemas radicalmente diferentes. O restante são variações dessas duas perspectivas. Argumenta ainda, no texto “O significado histórico da crise da Psicologia”, que, no campo da Psicologia, a compreensão do psiquismo se divide em fundamentos idealistas e materialistas. No entanto, o autor destaca a necessidade de construir uma terceira via, que envolva a superação dialética do processo ideológico que a Psicologia desenvolveu até o momento.

Diante disso, ao abordarmos o tema da relação teoria e prática nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional, levantamos algumas questões que orientaram nossa investigação nesta seção. Queremos compreender como Vigotski aborda a relação teoria e prática em seus textos? Qual conceito ele utiliza para se referir a essa relação? Além disso, quais são as contribuições do autor para pensar a relação teoria e prática no contexto do estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional? Com base nessas indagações, organizamos o conteúdo a seguir.

Em análise no conjunto das “*Obras escogidas*” de Lev Vigotski (1896-1936) (1991, 2001, 2000, 1996, 1997 e 2017), buscamos identificar os textos que podem contribuir com nossa pesquisa, nos quais aprofundamos o estudo. Utilizamos os termos “teoria” e “prática” na tradução para o idioma espanhol e “*práxis*”, nas “*Obras escogidas*”. Também em espanhol identificamos alguns textos que poderiam contribuir para responder os questionamentos propostos. Mesmo selecionando os textos que abordaremos com maior relevância, precisamos ressaltar que essa relação teoria e prática está contida em todas as obras do autor.

No Tomo I (Vigotski, 1991), notamos que a maioria dos termos pesquisados que se referiam à relação entre teoria e prática está presente no texto “O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica”. Fazemos referência à versão em português

desse texto (Vigotski, 2004), embora também tenhamos realizado comparações com a tradução em espanhol.

Procedemos da mesma maneira com o Tomo II (Vigotski, 2001), onde o texto “Pensamento e Linguagem” se destacou. Mais especificamente o prefácio e “O problema e o método de investigação”, também disponível em tradução para o português Vigotski (2009). Já com relação ao Tomo III (Vigotski, 2000) e Tomo VI (2017), não encontramos textos que abordem diretamente a relação teoria e prática para esta seção de nossa pesquisa. No entanto, ambas as obras oferecem contribuições substanciais para a compreensão geral do trabalho de Vigotski e permeiam as discussões, mesmo que não possamos abordá-las em detalhes nesta seção.

No Tomo IV (Vygotski, 1996), no texto “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição”, apesar de o objeto de análise ser o desenvolvimento psíquico do adolescente, o autor traz algumas contribuições, principalmente por meio dos escritos de Vladimir Ilyich Ulianov [Lenin] (1870-1924), que discutem teses gerais do marxismo relacionadas à compreensão da relação entre teoria e prática.

O texto “Os problemas fundamentais da defectologia contemporânea”, do Tomo V (Vygotski, 1997), trata do saber teórico e o trabalho científico prático ao qual o autor se refere como Defectologia, isto é, ao trabalho relativo à educação especial e à criança com deficiência. O texto reafirma a importância de uma ciência desenvolvida sob as bases do materialismo dialético de Marx.

Em linhas gerais, os textos selecionados abordam a ciência psicológica de forma abrangente, abordando campos específicos nos quais Vigotski e seus colaboradores realizaram pesquisas. Esses textos fornecem um panorama histórico tanto da ciência psicológica em geral quanto dos estudos específicos conduzidos pelos autores, abrangendo experimentos realizados. Ao longo do processo de análise, síntese e antítese, o autor apresenta proposições para o desenvolvimento de campos específicos e para o avanço da ciência psicológica como um todo.

Nesse sentido, concordamos com Smolka (2021) ao afirmar que, no movimento das ideias do autor, como estudioso de Marx, é necessário ressaltar o historicismo em seus escritos: história da atividade humana, história das funções psíquicas superiores, história do desenvolvimento cultural da criança, história da linguagem, história de uma palavra, de um conceito; história da consciência, história do próprio processo investigativo.

Shuare (2017) também caminha nessa direção proposta por Smolka, afirmando que a teoria desenvolvida por Vigotski engloba diversos conceitos-chave que se entrelaçam para formar sua estrutura. Nesse conjunto da teoria de Vigotski, o eixo central que organiza e gera

todos os outros conceitos é o historicismo, funcionando como uma espiral dialética. Ao aplicar o historicismo para desenvolver a Psicologia, Vigotski interpreta o tempo no contexto materialista histórico, isto é, o tempo humano é entendido tanto como história individual quanto desenvolvimento da sociedade como um todo.

Diante disso, Shuare (2017) afirma ser fundamental considerar a atividade produtiva dos seres humanos, que se distingue da simples utilização da natureza, como ocorre na atividade animal. Sua característica fundamental reside na capacidade de transformar a natureza e, ao realizar essa transformação, a atividade produtiva não apenas modifica a natureza, mas também modifica o sujeito que a realiza. E é por meio dessa atividade que surge a natureza social do ser humano, desenvolvida em relação aos objetos criados pelo trabalho, os quais compõem a cultura. Essa transformação natureza-homens é mediada por esses instrumentos culturais que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. Assim, no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, esses instrumentos desempenham um papel decisivo.

A Psicologia deve reconhecer que o psiquismo humano é um objeto histórico-social. O psiquismo humano tem suas origens sociais e não é inato, mas sim fruto de um desenvolvimento histórico e está em relação de dependência com a vida e a atividade social. O aspecto social constitui a essência do psiquismo humano. No entanto, uma vez estabelecido esse desenvolvimento, ele não se manifesta diretamente no desenvolvimento das estruturas orgânicas da criança, mas é pressuposto como uma qualidade de que o sujeito deve se apropriar. Assim como o psiquismo não é algo imutável e invariável ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, também não o é no desenvolvimento individual (Shuare, 2017).

Trazemos essas considerações relevando o psiquismo humano como produto da relação complexa do indivíduo com o mundo, uma complexa relação entre teoria e prática humana. Dessa forma abordaremos algumas contribuições de Vigotski para avaliar essa relação.

4.1 COMPREENDENDO A TEORIA E PRÁTICA: O TEXTO “SIGNIFICADO HISTÓRICO DA CRISE DA PSICOLOGIA”

Ao estudar a produção de Lev Vigotski, destacamos o texto “Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica” (Vigotski, 2004), que, de acordo com Lordelo (2011), indica o legado teórico de Vigotski em relação à história da Psicologia e à crítica a essa ciência nas primeiras décadas do século XX. Enfatiza ainda, a importância do autor não apenas pelos conceitos científicos que contribuem principalmente para a área escolar,

mas também para a Psicologia em geral e a relevância de Vigotski como epistemólogo e metodólogo.

Embora Vigotski (2004) não tenha sido o primeiro a abordar a crise na Psicologia, outros pesquisadores como Karl Bühler (1879-1963) e Georges Politzer (1903-1942) tenham feito ou tentado fazê-lo, Vigotski contribuiu em grande medida a partir do ponto de vista do marxismo.

Algumas considerações com a finalidade de contextualizar o texto precisam ser feitas, como afirma Lordelo (2011) ao caracterizar que àquela época, finais de 1926, ou 1927 como afirmam Costa e Martins (2018), quando Vigotski concluiu o manuscrito, existiam diversas correntes da Psicologia e cada uma elegia uma categoria como objeto de estudo. Essa constatação feita por Vigotski (2004) indicava que não existia, assim como ainda não existe, uma Psicologia geral, unificada.

Conforme afirma Lordelo (2011), três grandes escolas psicológicas são tomadas como exemplo por Vigotski (2004) para corroborar com sua constatação: a Psicologia subjetivista tradicional, tomando como objeto de estudo os fenômenos psíquicos; a reflexologia, com o comportamento; e a psicanálise, que possui como objeto o inconsciente.

Cada uma dessas correntes forma um sistema de fatos diferente que acarreta métodos de investigação também diferentes. O acúmulo de dados a respeito de cada um desses sistemas origina três generalizações e classificações distintas que evidenciam três ciências distintas, demonstrando assim a fragmentação da Psicologia. Mas esses grupos se caracterizam por duas posições distintas, de orientação idealista e a materialista, que, conforme Costa e Martins (2018), misturam-se desde a filosofia grega e delinearam o desenvolvimento da Psicologia.

Vigotski (2004) afirmou que, antes de seguir desenvolvendo pesquisas, acumulando material experimental, sistematizando conhecimentos e seguir formando princípios e leis fundamentais, era necessário demarcar o caminho para dar coerência ao conhecimento. O autor não somente demarcou o caminho como seguiu desenvolvendo a ciência psicológica.

Em busca dessa demarcação, Vigotski (2004) afirma que a Psicologia geral não coincide com Psicologia teórica, visto que, até então, o campo teórico tratava essencialmente do homem adulto “normal”; assim, a Psicologia teórica deveria ser delimitada como uma das disciplinas particulares. Sobre isso, o autor destaca que, apesar de a Psicologia do “homem normal” ter tido um caráter diretivo na Psicologia, basta que as condições externas variem para que a Psicologia do homem “normal” perca esse papel diretivo, dado que as condições externas são determinantes nesse processo; isto é, o indivíduo é socialmente condicionado.

Dessa forma, vemos que a crítica do autor não se pauta no campo teórico em si da Psicologia, mas na condução dada ao caminho que esse campo percorreu até então, delimitado apenas na Psicologia do “homem adulto normal”, seja o adotando como padrão seja tomando o homem patológico como referencial, nesse caso interpretando o homem como uma variante de tipo patológico. Ainda, como afirma Vigotski (2004), também se baseando na Psicologia animal, com base nos conceitos de comportamento ou reflexo condicionado como princípio central, numa visão estritamente da ciência biológica.

Nesse manuscrito, Vigotski (2004) já evidenciava que o processo de desenvolvimento do homem só pode ser compreendido se conhecermos a forma final, fundamentado no “método inverso” de Marx, o qual pressupõe que não se pode extrapolar observações e generalizações empíricas, como no caso da Psicologia animal para o homem, que é o ser mais desenvolvido. Sobre isso o autor destaca que “o caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular” (Vigotski, 2004, p. 207/208).

Outro aspecto importante a se destacar sobre as teorizações de Vigotski (2004) é a de que ele trata dos fatos apresentados no texto como acontecimentos concretos, historicamente vivos, como fatos da história da ciência, apresentando a crítica à fragmentação da Psicologia. E, como evidenciaram Costa e Martins (2018), desenvolvendo os alicerces filosóficos e metodológicos da concepção de Psicologia científica, abordado posteriormente como Psicologia Histórico-Cultural. Dessa forma, vemos que o autor não fez a crítica pela crítica, mas um processo de análise, síntese e antítese, prospectando o que pode ser feito e de que forma.

Nesse sentido, Vigotski (2004) se refere aos sistemas psicológicos levando em consideração suas tendências [movimento, continuidade], as oposições entre um e outro [contradição], seu condicionamento real [determinações da realidade] e sua essência teórico-cognitiva, ou seja, sua correspondência com a realidade, a cujo conhecimento se destinam [para que serve esse conhecimento, intencionalidade movido por uma necessidade]. É por meio da análise da realidade científica e não do raciocínio abstrato que se buscou conhecer a essência da Psicologia individual e social, como aspectos de uma mesma ciência e do destino histórico de ambas, buscando a gênese Psicologia geral. Nesse sentido, Vigotski (2004, p. 213) afirma que

Todo fenômeno concreto é absolutamente infinito e inesgotável se considerarmos em separado cada um de seus traços. Em todos os fenômenos sempre é preciso buscar o

que os converte em objeto científico. É isso precisamente que distingue a observação de um eclipse do sol por parte de um astrônomo da observação desse fenômeno a título de simples curiosidade. Na primeira observação se destacará dos fenômenos aquilo que o transforma em um fato astronômico; na segunda, só se observarão aqueles traços que por acaso chamam atenção.

Podemos destacar dois pontos importantes sobre essa analogia do autor. O primeiro, uma relação das partes com a totalidade e a importância de conhecer do que trata a ciência astronômica antes da realização da observação. Para Vigotski (2004), minimamente é necessário haver a apropriação do que já foi desenvolvido na ciência para que se tenha a possibilidade de identificar o que é um fenômeno científico, elementos importantes a serem observados, o que distinguiria esse fato de outros já presenciados ou o que se repete. Sobre isso, ainda destacamos a seguinte afirmação:

Seria um equívoco afirmar que estuda conceitos e não a realidade refletida neles, assim como seria dizer que o engenheiro que estuda o projeto de uma máquina estuda o projeto e não a máquina ou que um anatomista que estuda em um atlas anatômico estuda desenhos, e não o esqueleto humano. Porque também os conceitos são somente desenhos, fotografias, esquemas da realidade e ao estudá-los estudamos modelos dessa última, assim como mediante uma planta ou um mapa geográfico estudamos um país ou uma cidade estranha (Vigotski, 2004, p. 231).

Sob a perspectiva materialista dialética, os conceitos são entendidos como representações abstratas da realidade concreta. Dessa forma, ao estudarmos os conceitos, estamos na verdade estudando um modelo ou uma representação, mas compreendendo a própria realidade que os originou. A unidade entre teoria e prática, entre abstração e a materialidade da vida.

Considerando essa compreensão de que estudar conceitos é estudar a realidade, direcionamos nossa atenção para a área da Psicologia, a qual, conforme Vigotski (2004), enfrentou [e ainda enfrenta] uma crise, entre outros aspectos, devido à tentativa de estabelecer uma dicotomia entre os produtos do pensamento e a materialidade dos processos fisiológicos e psíquicos humanos. Nesse contexto, surge o questionamento do autor em relação à reflexologia. Ele levanta a seguinte questão: “É possível explicar cientificamente o comportamento humano sem recorrer à psique?” (Vigotski, 2004, p. 21).

Vigotski (2004) considera uma incoerência uma “Psicologia sem alma” e afirma que nem mesmo os fisiólogos mais extremistas concordam com essa possibilidade, como exemplo Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936), ao reconhecer que é impossível não prestar atenção aos fenômenos psíquicos, pois eles estão estreitamente ligados aos fenômenos fisiológicos e influenciam o funcionamento adequado do órgão. Nesse sentido, afirma Vigotski (2004) que Pavlov reconhece o papel de cada ciência nesse contexto e afirma que a reflexologia estuda o fundamento da atividade nervosa, enquanto a Psicologia se concentra na superestrutura. Dessa forma, as pesquisas da reflexologia eram importantes para a Psicologia como um alicerce para a construção dessa ciência.

Vigotski (2004) segue discorrendo e aborda sobre a necessidade da unificação da Psicologia em uma ciência geral, visto que, para esse autor, é a unidade que determina o papel, o sentido e o significado de cada domínio particular. É a unidade que determina o conteúdo da ciência e a forma explicativa, situando os fenômenos em um contexto mais amplo, para além da ciência particular. No entanto, a metodologia científica deve operar sobre uma base histórica, relacionando a ciência com o substrato sociocultural da época; com as leis e condições gerais do conhecimento científico e com as exigências objetivas.

Além do que, é primordial evidenciar a base explicativa, como no caso da Psicologia Histórico-Cultural, o marxismo, pois a base é que explica e não um conceito em específico. Caso contrário, entraríamos nos problemas apresentados por Vigotski (2004) a respeito da integração teórica das diferentes teorias psicológicas, seja pela anexação, transferindo diretamente leis, fatos, teorias, ideias etc., desenvolvidas por investigadores de outras escolas; seja por associação, quando teorias pegam apenas o que tem em comum entre elas, não associando o que é muito diferente uma da outra, nesses dois casos alterando mutuamente as teorias ou escolas envolvidas; seja pela assimilação de ideias alheias de outro sistema teórico, sem adular a teoria original.

Vigotski (2004) ressalta que a Psicologia necessita de um princípio explicativo geral, uma vez que, nas diferentes teorias, o específico busca se tornar esse princípio explicativo abrangente. No passado, a Psicologia importou conceitos das ciências naturais a fim de se legitimar como uma ciência, porém com problemáticos graus de generalização. Essa abordagem se tornou tão abstrata e ampla que perdeu sua capacidade explicativa em relação ao fenômeno original. Consequentemente, a Psicologia se afastou da realidade concreta, transformando-se em uma ideologia e perdendo sua capacidade de explicação. Por esse ponto de vista, a Psicologia deixaria de ser considerada uma ciência, atuando no sentido de encobrir a realidade.

Sobre a unificação da Psicologia pautada numa base geral, isto é, sobre uma Psicologia geral, Vigotski (2004) evidencia que:

1) Todo conceito científico-natural, por mais alto que seja seu grau de abstração em relação ao fato empírico, encerrará também uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real de cujo conhecimento científico surgiu. [...] (Vigotski, 2004, p. 232).

2) A segunda tese que é necessário estabelecer para realizar uma análise de princípio do problema da ciência geral é oposta à primeira. Se aquela afirmava que, na mais alta abstração científica há um elemento de realidade, esta, como teorema contrário, estabelece que todo fato científico-natural isolado, por mais empírico e pouco maduro que seja, já encerra uma abstração primária. O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços de inesgotável soma de signos do fato natural. O material da ciência não é constituído pelo material natural cru, mas pelo material logicamente elaborado que se destaca de acordo com um determinado signo. O próprio ato de denominar um fato mediante a palavra supõe superpor a ele um conceito, o de destacar nele uma de suas facetas significativas, interpretá-lo, assimilando-o à categoria dos fenômenos reconhecida anteriormente pela experiência (Vigotski, 2004, p. 234).

Sobre essas teses de Vigotski (2004) é preciso resgatar os fundamentos, em que Marx (1982) afirma que os conceitos, isto é, o concreto que surge no pensamento, são resultado do processo de síntese, e não seu ponto de partida, embora seja efetivamente o ponto de partida tanto da intuição quanto da representação. No caso do idealismo, a representação plena se dissolve em determinações abstratas, enquanto, do ponto de vista do materialismo dialético, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Assim, afirma Marx (1982), por essa razão, que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza, aprofunda e move por si mesmo. No entanto, o método que consiste em se elevar do abstrato ao concreto é simplesmente a maneira como o pensamento procede para se apropriar do concreto, reproduzindo-o como algo concretamente pensado. No entanto, esse processo não é, de forma alguma, o processo de gênese do próprio concreto. Assim, fica evidente o posicionamento materialista dialético de Vigotski (2004).

Os fatos empíricos, sobretudo aqueles que não podem ser diretamente observados, podem ser deduzidos e operados por meio de conceitos, destacando assim a importância das palavras como o germe da ciência. Nesse sentido, a escolha das palavras tem consequências. No entanto, o autor afirma que o objetivo final da ciência não são apenas os conceitos em si, mas os fatos “reais”. Todos os conceitos, mesmo os mais abstratos, têm protótipos na realidade. Além disso, a base de qualquer conceito científico são os fatos, e a base dos fatos científicos está nos conceitos. Assim, “as ciências gerais não se ocupam de objetos reais, mas de abstrações, não estudam plantas e os animais, mas a vida: seu objeto são os conceitos científicos” (Vigotski, 2004, p. 236).

Essa perspectiva ressalta que as ciências gerais vão além da observação direta de objetos específicos, buscam também compreender os princípios subjacentes, as regularidades e as relações entre os elementos da vida. Nesse sentido, os conceitos científicos são instrumentos fundamentais nas investigações, pois são eles que permitem a formulação de teorias e generalizações que podem abranger as complexidades dos fenômenos estudados. As abstrações, os conceitos científicos podem representar a vida em suas múltiplas determinações e complexidade, buscando compreender as leis que regem os fenômenos e processos vitais, superando a singularidade de objetos individuais e relevando a mediação da particularidade em relação a universalidade.

Vigotski (2004) diferencia os objetivos de uma disciplina geral de uma disciplina particular/empírica. A natureza e o objetivo das duas seriam os mesmos, isto é, o objeto, o método, o fim, e o resultado da análise; o que as diferencia é a proporção da relação entre conceito e o fato, o grau de abstração dos conceitos.

Na ciência empírica, os conceitos desempenham o papel de instrumentos e meios auxiliares, enquanto o objetivo principal são os fatos. **O foco está em aumentar o número de fatos e não necessariamente de conceitos. No entanto, à medida que utilizamos os conceitos, podemos comprová-los, ampliá-los, modificá-los e estabelecer novas conexões entre eles. Conceitos inúteis podem ser eliminados e novos conceitos podem ser criados.** É importante ressaltar que cada palavra em si é uma teoria, e a própria denominação de um objeto representa o conceito ao qual ele se aplica. Assim, cada novo fato descoberto é uma ampliação do conceito. A descoberta de uma nova relação entre dois fatos exige imediatamente a revisão dos dois conceitos correspondentes e o estabelecimento de novas relações entre eles. Assim, “todo novo grão de um fato já é uma ampliação do conceito. Toda nova relação descoberta entre dois fatos exige imediatamente a crítica dos dois conceitos correspondentes e o estabelecimento de novas relações entre eles” (Vigotski, 2004, p. 239).

Quando uma nova relação é descoberta entre dois fatos, devemos revisar criticamente os conceitos correspondentes a esses fatos. Essa nova relação pode exigir uma reavaliação dos conceitos existentes, bem como o estabelecimento de novas relações entre eles. Nesse processo, nosso entendimento dos conceitos pode ser aprimorado, modificando e refinando nossa compreensão dos fenômenos estudados. Essa dinâmica de constante ampliação e ajuste dos conceitos é essencial para o progresso científico. **À medida que novos fatos são descobertos e novas relações são estabelecidas, nossa compreensão se aprofunda e se desenvolve, permitindo uma visão mais abrangente e precisa do mundo natural. É por meio desse constante diálogo entre realidade concreta e conceitos que a ciência avança e expande seu conhecimento.**

Assim, afirma o pesquisador, é nas ciências particulares que nascem os conceitos que a ciência geral estuda, visto que, no caso da ciência geral, estuda-se os próprios conceitos, e sua relação com o fato é um meio. Nesse caso o resultado são novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos. Mas não se deve perder de vista que mesmo os conceitos mais abstratos possuem um núcleo real, e é aí, em específico, que repousa uma das críticas de Vigotski (2004) ao questionar: o que a ciência geral faz com esse núcleo real? Prescinde dele? Esquece-o? Oculta por trás da abstração?

É importante trabalhar sobre o conteúdo real dos conceitos, no entanto, como afirma longamente Vigotski (2004), o conhecimento científico precisa se libertar da percepção direta, pois é um processo profundo e histórico. Sobre isso, o autor destaca que

[...] o que é verdade a respeito da palavra também o é a respeito da teoria. A palavra faz avançar a ciência na medida em que 1) entra no lugar conquistado pela investigação, isto é, na medida em que responde ao estado objetivo das coisas; e 2) se soma a princípios iniciais certos, ou seja, às fórmulas mais generalizadas deste mundo objetivo (Vigotski, 2004, p. 316).

Sobre “a palavra” no texto da crise, Vigotski lança as bases do que desenvolveu posteriormente, no texto “A construção do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2009) sobre o qual trataremos no próximo item dessa seção. Nessa obra, o autor evidencia que “separado da ideia, o som [da palavra] perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza” (Vigotski, 2009, p. 7). De tal modo, o som da palavra não é desprovido de sentido nem significado, caso contrário estaria completamente isolado da vida material e concreta.

Vigotski (2009) ressalta que a relação entre pensamento e linguagem vai além da palavra falada, abrangendo a linguagem de maneira geral. Ele destaca a interligação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, reconhecendo o papel fundamental desempenhado pela linguagem na formação do pensamento abstrato. Essa relação é especialmente relevante no contexto da ciência, onde a linguagem possui importância central na expressão e no desenvolvimento do pensamento científico.

Com base nas afirmações que destacamos, podemos concluir que o estudo científico, no contexto da ciência psicológica, abrange tanto a investigação dos fatos quanto dos processos cognitivos relacionados a esses fatos, ressaltando que a realidade existe de forma objetiva e consistente, independentemente de nós, e é passível de ser conhecida e compreendida.

Vigotski (2009) reconhece que Piaget foi o pioneiro ao estudar de forma sistemática a relação entre linguagem e pensamento na criança, considerando tanto a profundidade quanto a amplitude desses processos. No entanto, embora Vigotski mencione esse mérito atribuído a Piaget, também ressaltou os limites de sua produção, os quais não aprofundaremos neste momento. Mas **Vigotski (2009) afirma, sobre o movimento do pensamento, que existe uma relação entre amplitude e profundidade, isto é, entre o volume de conceitos coordenados e o grau de generalidade que eles alcançam no sistema de relações semânticas presentes na palavra que expressa um conceito. Nesse processo, esse sistema de relações, que está concentrado na palavra, não é o mesmo em pessoas diferentes, visto que a palavra que carrega um conceito expressa tanto componentes figurativos e emocionais quanto um sistema de relações lógicas.**

Conforme Vigotski (2009), ocorre uma mudança na estrutura do significado da palavra relacionada aos conceitos que ela representa. O significado da palavra evolui ao longo do tempo, não alterando a referência material das palavras, mas sim o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra e a estrutura das relações evocadas pelas palavras.

Além disso, Vigotski (2004) discute sobre a relação da prática e do pensamento afirmando que, na época da produção desse texto, **“a prática era uma conclusão, um anexo, uma saída, em última instância, fora dos limites da ciência, uma operação que se achava do outro lado da ciência, que estava por trás dela, que começava ali onde se considerava que a tarefa científica havia terminado” (Vigotski, 2004, p. 345).**

Existia o posicionamento da prática como o critério de verdade, “juiz supremo” da teoria, estabelecendo o desenvolvimento de leis e conceitos. Diante disso, o autor argumenta que é justamente a prática como princípio construtivo da ciência que exige uma filosofia, ou seja, uma metodologia da ciência. Ele enfatiza a necessidade de uma abordagem teórico-

metodológica que leve em consideração a relação efetiva entre teoria e prática, reconhecendo a importância da prática como base para o avanço do conhecimento científico.

A discussão sobre a teoria e prática em Psicologia é ressaltada na epígrafe do texto, que trata do significado histórico da crise na área. O princípio da prática e sua filosofia são evidentes. Nesse ponto, encontramos o significado completo da crise, como afirmado por Vigotski (2004, p. 203): "A pedra que rejeitaram os construtores, esse veio ser a pedra angular". O desenvolvimento inicial da Psicologia surgiu a partir do idealismo e da metafísica. No entanto, a partir do século XIX, emergiu a Psicologia empírica, uma ciência experimental. O autor utiliza a psicotecnia como exemplo para discorrer sobre o princípio da prática e sua filosofia. Mesmo que por vezes efêmera e pouco séria, ele conclui que é a **filosofia da prática que gera a metodologia mais consistente, pois é pelo contato com a vida que a Psicologia atinge seu auge.**

Além disso, Vigotski (2004) discorre longamente sobre o problema ontológico e gnosiológico no desenvolvimento da ciência psicológica, afirmando a diferença principal entre essas duas formas de conceber o objeto de estudo.

[...] Em ontologia, o que parece não existe em absoluto. Ou os fenômenos psíquicos existem e então são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível qualquer ciência só sobre o subjetivo, sobre o que parece, sobre fantasmas, sobre o que não existe; o que não existe em absoluto, e não vale o 'meio não' e o 'meio sim'. Temos de enfrentar isto. Não cabe dizer: no mundo existem coisas reais e irreais – o irreal não existe. O irreal deve ser explicado como a não-coincidência, como a relação entre duas coisas reais; o subjetivo como a consequência de dois processos objetivos. O subjetivo é o aparente, e por isso não existe (Vigotski, 2004, p. 386).

Nesse sentido, como afirmaram Campos e Facci (2021), durante o período marcado pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, com o desenvolvimento crescente do poder da burguesia, surgiu a necessidade de um novo tipo de conhecimento que servisse ao propósito de dominar a natureza e colocá-la a serviço do homem. Para isso, era essencial abandonar as qualidades subjetivas ou secundárias dos fenômenos e das coisas e buscar suas qualidades objetivas e mensuráveis, ou primárias. Assim, o conhecimento filosófico, que buscava compreender o ser das coisas pela razão, deu lugar a uma busca por um conhecimento "verdadeiro", científico, que se baseasse em fenômenos captados pelos sentidos, externos, quantificáveis e sujeitos ao método indutivo.

Essa mudança de perspectiva implicou na necessidade de desenvolver um método “claro e preciso” para orientar a razão no processo de conhecimento, uma tarefa assumida pela Filosofia da Ciência, a partir de René Descartes (1596-1650). Com isso, o conhecimento filosófico abandonou sua perspectiva ontológica de buscar o ser das coisas e adotou uma perspectiva gnosiológica, comprometida em definir os procedimentos necessários para o conhecer, ou seja, em se constituir como epistemologia, a teoria do conhecimento (Campos & Facci, 2021).

Assim, em consonância com essa mudança epistemológica, afirmam Campos e Facci (2021), a vertente empirista na Psicologia se firmou, buscando o reconhecimento como ciência. Nesse movimento, a Psicologia abandonou a ontologia especulativa que buscava explicar a psique, a alma ou o espírito, e redefiniu seu objeto e metodologia à luz das ciências naturais, consideradas o paradigma da nova perspectiva de construção de conhecimento, de viés gnosiológico.

Discutindo sobre o desenvolvimento da Psicologia e essa relação entre o empirismo e o fundamento filosófico, Vigotski (2004) aborda a distinção entre o material e o imaterial dentro dessa ciência. Para isso, utiliza o exemplo dos objetos e seus reflexos em um espelho para ilustrar essa questão. O reflexo da mesa no espelho é considerado um espectro, uma imagem irreal, mas isso não significa que seja impossível de ser explicado. Por meio do conhecimento sobre as leis de refração da luz, os estudiosos desse campo podem explicar o reflexo da mesa. Eles não estudam apenas o reflexo, mas também os movimentos dos raios luminosos, que são os processos reais que explicam o reflexo. Como no caso de uma mesa refletida no espelho, afirma o autor:

A mesa refletida não existe, mas tanto a mesa quanto a luz existem. O reflexo da mesa não coincide com os processos reais da luz no espelho, como tampouco com a própria mesa. De outro modo, teríamos de admitir a existência no mundo tanto de matéria quanto de espectros. Lembremos que o próprio espelho é uma parte dessa mesma natureza da qual faz parte o objeto existente fora do espelho e que está submetido a todas as suas leis. Porque a pedra angular do materialismo é a tese de que a consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza (Vigotski, 2004, p. 388).

Vigotski (2004) faz essa analogia entre o reflexo no espelho e o subjetivo na Psicologia, compara o espectro no espelho ao resultado aparente do subjetivo, enquanto os processos

objetivos seriam os que devem ser estudados para explicar o reflexo ou o aspecto subjetivo. Essa analogia sugere que, assim como o reflexo no espelho não corresponde diretamente aos processos reais da luz, o subjetivo na Psicologia não pode ser compreendido apenas em sua aparência, mas sim por meio do estudo dos processos objetivos que o fundamentam.

Nesse contexto, Vigotski (2004) destaca a importância da “pedra angular” do materialismo, que afirma que tanto a consciência quanto o cérebro são produtos e parte da natureza, e que ambos refletem essa natureza. Essa tese sustenta a visão de que o psiquismo humano é uma manifestação concreta e material da relação entre o ser humano e o ambiente em que vive, e não uma entidade separada do mundo material.

Fica evidente a importância do método dialético de Marx para o desenvolvimento da Psicologia proposta. No entanto, Vigotski (2004) releva, ainda, a necessidade do desenvolvimento de conceitos intermediários, concretos e adaptados à escala de conceitos dessa ciência, mas em dependência direta da dialética geral. Para o autor, a solução da crise da Psicologia passa pela criação de uma ciência geral que seria a dialética da Psicologia; o contrário seria apenas uma rude deformação do marxismo e da Psicologia. “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da Psicologia é o que eu considero Psicologia geral” (Vigotski, 2004, p. 393).

A conclusão que atravessa todo o SHCP [Significado Histórico da Crise da Psicologia] e que também aparece no artigo de 1928²⁹ é que o caminho para a superação da crise entre idealismo e materialismo não seria a adoção de uma terceira via, mas sim a criação de uma Psicologia de base marxista, ou seja, fundada no materialismo dialético. Como argumento para justificar sua formulação, Vigotski aponta, tanto no manuscrito quanto no artigo de 1928, que são as aplicações práticas da Psicologia que iriam colocá-la a prova e levá-la ao caminho da verdade objetiva (Costa & Martins, 2018, p. 541).

Conforme afirmam esses autores, o posicionamento que caracteriza a compreensão “materialista histórica” da Psicologia diz respeito à **compreensão do psiquismo como expressão da relação que o homem estabelece com a realidade, com o meio social e não apenas com seu reflexo. Nessa relação é que ocorre a internalização das relações sociais.**

²⁹ Os autores se referem ao artigo: L. S. Vygotsky (2012 [1928]) The Science of Psychology, *Journal of Russian & East European Psychology*, 50:4, 85-106, DOI: 10.2753/RPO1061-0405500404

Em uma relação com a base material, de maneira contrária à Psicologia idealista, subjetivista; compreendendo de maneira histórica o desenvolvimento humano, marcado pelas categorias da dialética enquanto movimento da realidade.

Assim, entre outras considerações, Costa e Martins (2018) concluem que, ao discorrer sobre a crise da Psicologia, **Vigotski apresenta a unidade dialética entre o método, a base filosófica; a metodologia, enquanto instrumentos e estratégias para estudar o seu objeto; e a prática, como parâmetro de validade do conhecimento produzido e elementos de destaque para o desenvolvimento de uma verdadeira Psicologia científica.**

Precisamos considerar do que Vigotski (2004, p. 359) nos alerta quando trata do desenvolvimento de uma Psicologia marxista: “uma coisa é estudar a doutrina marxista do ponto de vista histórico-filosófico e outra muito diferente é analisar diretamente os problemas propostos por esses pensadores”. Trazemos essa colocação a fim de evidenciar, como afirma o autor, que não é possível encontrar a resolução dos problemas da Psicologia diretamente na letra de Marx.

[...] O que sim pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (poque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [da hipótese – R. R.]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique (Vigotski, 2004, p. 395).

Vigotski (2004, p. 324), ao discorrer sobre a crise na Psicologia, concorda com Théodule-Armand Ribot (1939-1916) e evidencia que “não é possível realizar um trabalho psicológico sem estabelecer os princípios fundamentais dessa ciência. Antes de iniciar a construção, é preciso colocar os alicerces”. Esses alicerces foram colocados por Vigotski partindo do marxismo.

A fim de evidenciar a necessidade do desenvolvimento dos conceitos próprios da Psicologia dialética, Vigotski (2004) exemplifica sobre o trabalho de Marx, afirmando que, se em vez de trabalhar com as categorias abstratas e históricas, como custo, classe, mercadoria, renda, capital, força produtiva, base, superestrutura, entre outros, tivesse operado com os princípios da dialética, tais como: quantidade, qualidade, tríades, conexão universal, nó, salto, entre outros, seria um absurdo e, da mesma maneira para a Psicologia ou qualquer outra ciência que se reivindique marxista, é necessário o desenvolvimento do seu próprio “O capital”.

Com base nisso, o método ao qual Vigotski se refere é o mesmo de Marx, o método dialético. No entanto, no contexto da ciência psicológica, o desenvolvimento do psiquismo enquanto objeto de estudo, no processo de análise e abstração, identificou temas e conceitos tais como os mencionados por Smolka (2021), ao afirmar a preocupação dos estudiosos nas décadas de 1980-90, no Brasil, em que predominava o interesse pela compreensão de conceitos e processos como internalização, mediação, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizagem, o papel do outro, sentido e significado, relações entre fala egocêntrica, fala interna, escrita, entre outros.

Com o aperfeiçoamento dos estudos, novas necessidades foram sendo desenvolvidas e aprofundadas, e Smolka (2021) menciona os pressupostos epistemológicos, o método de investigação, a unidade de análise, as funções psíquicas memória, emoção e imaginação, a noção de drama, a formação da personalidade, as condições da deficiência, a situação social de desenvolvimento, a *perejivanie*³⁰, o estatuto da arte no desenvolvimento humano, entre outros conceitos/categorias longamente tratados pelo autor, seus colaboradores e estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim Vigotski, também como Marx, operou com os princípios do método dialético, esses foram a base do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural.

Em síntese, de acordo com os elementos evidenciados nas críticas ao desenvolvimento da Psicologia como ciência, Vigotski (2004) aborda a relação entre prática e teoria, afirmando que, em seu contexto histórico, a prática era frequentemente vista como algo separado da ciência, como um anexo ou conclusão que ficava para além dos limites do conhecimento científico. A prática era considerada como algo que ocorria após o término das atividades científicas. No entanto, a prática desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento científico, atuando como critério de verdade, pois é por meio dela que as leis e conceitos são desenvolvidos e avaliados.

Diante dessa perspectiva, o autor ressalta a importância de uma filosofia da ciência que leve em conta a relação efetiva entre teoria e prática, isto é, a filosofia da prática. Ele defende a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica que reconheça a prática como um princípio construtivo da ciência, ou seja, que considere a prática como base para o avanço do conhecimento científico. Vigotski (2004) afirma a necessidade de uma abordagem científica que não dicotomize teoria e prática, reconhecendo que a prática desempenha um papel

³⁰ “O termo *perejivanie* tem relação com as emoções e as vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento. Tais vivências emocionais parecem estar intimamente relacionadas à noção de drama em Vigotski, isto é, o choque de sistemas de situações dramaticamente vividas pelas pessoas – um tipo de experiência que altera os rumos da vida porque impõe escolhas, voluntárias ou não” (Capucci & Silva, 2018, p. 354).

essencial na construção do conhecimento e no progresso da ciência, compreendendo ainda, a generalização, o ato do pensamento como um reflexo generalizado da realidade.

Assim, afirma Vigotski (2009) que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais; em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação ativa do homem com a realidade representada nessa ideia, uma relação efetiva entre teoria e prática.

Dessa forma, Vigotski (2004) se fundamenta no método dialético materialista de Marx ao analisar os sistemas psicológicos, levando em consideração os princípios do movimento, continuidade, contradições e determinações da realidade aos quais o conhecimento é direcionado. Vigotski (2004) propõe a investigação da realidade científica em Psicologia, permitindo assim explorar a origem e desenvolvimento da Psicologia em sua totalidade, superando abordagens meramente idealistas ou baseadas apenas no aspecto biológico do ser humano.

A revisão dos fundamentos e princípios da Psicologia sob a perspectiva do materialismo dialético buscou estabelecer uma relação consistente entre a prática e a teoria, considerando suas determinações na realidade material, histórica e social, bem como suas consequências no desenvolvimento do conhecimento científico, reafirmando e fortalecendo a relação entre teoria e prática por meio de uma perspectiva crítica e revolucionária. Para o autor russo, a resolução da crise resulta na superação dialética, no salto qualitativo da ciência, logo da relação teoria e prática presente nela.

4.2 COMPREENDENDO A TEORIA E PRÁTICA EM OUTROS TEXTOS DE VIGOTSKI

Já no texto publicado em 1934 – *Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología*, resultado de uma década de trabalho do autor e seus colaboradores, o ponto de partida na pesquisa a respeito do pensamento e linguagem, conforme Vigotski (2001, 2009), além das pesquisas experimentais, foi o contraste entre os dados da filogênese e ontogênese para desenvolver as premissas iniciais. A partir dos resultados experimentais, buscou desenvolver uma teoria geral das raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Porém, afirmou a necessidade de submeter à análise crítica as teorias contemporâneas sobre pensamento e linguagem que eram ideologicamente mais fortes para, a partir dessa crítica, evidenciar os caminhos que deveria seguir em sua pesquisa e estabelecer as hipóteses dos trabalhos anteriores que deram origem às teorias prevalecentes na ciência naquele momento,

que, de acordo com o autor, eram inconsistentes e precisavam ser revisadas e superadas, para então contrastar com a orientação teórica de sua pesquisa.

Em suma, podemos afirmar que a unidade teoria e prática estabelecida nesse trabalho por Vigotski (2001, 2009) seguiu as seguintes etapas: investigações experimentais; análise teórica dos dados empíricos recolhidos, buscando integrar todos os dados experimentais em uma teoria geral; contrastar os dados da filogênese com os da ontogênese; desenvolver premissas iniciais sobre o objeto de estudo; conjuntamente com essas etapas, realizar análise crítica das teorias contemporâneas da Psicologia; recorrer a outros campos do conhecimento que possam contribuir com o objeto de estudo. Por fim, é importante indicar qual a inovação do trabalho, quais itens podem ser objeto de discussão e necessitarão de análise posterior.

Sobre os campos de conhecimento, Vigotski (2001, 2009) enfatiza que, para o estudo do problema relativo ao pensamento e linguagem, isto é, encontrar as raízes genéticas, foi preciso confrontar os dados da Psicologia da linguagem com os da linguística, e o do estudo experimental de conceitos com os da Psicologia na área educacional. Além disso, o pesquisador bielorrusso afirma ter proposto uma hipótese de trabalho de ensino e desenvolvimento com base nas sínteses de sua pesquisa.

Contudo, apesar de apresentar as partes da pesquisa, Vigotski (2001, 2009) afirmou que cada etapa estava ligada na parte antecedente e na parte subsequente, resultando em uma totalidade, um trabalho que em seu conjunto, tanto de cada parte como da totalidade, estava orientado a resolver o problema central, qual seja, analisar geneticamente as relações entre pensamento e a linguagem.

Até alcançar a concepção dessa obra, Vigotski havia previamente elaborado diversas publicações ao longo dos seus 37 anos de vida. O livro intitulado “A construção do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2001, 2009) foi publicado em 1934, o mesmo ano do falecimento do autor. Essas considerações revelam que Vigotski possuía uma vasta apropriação de conhecimento teórico e experiências práticas.

Como fruto de uma década de trabalho constante do autor e seus colaboradores, sobre as investigações experimentais, Vigotski (2001, 2009) afirma, na obra, que até o início da investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem, as investigações experimentais eram pouco consistentes. Dessa forma, o pesquisador e seus colaboradores realizaram os experimentos e a análise teórica dos dados empíricos recolhidos e, por vezes, realizando a integração dos dados com uma teoria geral.

No Tomo IV, a partir da unidade teórico-prática, Vigotski (1996) aborda o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição, como comumente se

referiam ao período da adolescência. O autor enfatiza que, nesse período, pelo fato de já haver surgido o pensamento verbal em conceitos, é possível ao indivíduo resolver uma tarefa verbal e de maneira prática. Assim, o adolescente consegue pela primeira vez pensar por meio de conceitos independentemente de ações concretas, mas, justamente em virtude dessa forma de pensar, ele pode desenvolver formas superiores de relações entre pensamento e a ação.

Nesse contexto, Vigotski (1996) recorre ao plano filogenético de desenvolvimento humano, utilizando as reflexões de Lenin sobre as obras de Hegel. O objetivo de Hegel era analisar a atividade prática do ser humano, especialmente o uso de ferramentas, compreendendo-a como um processo lógico do pensamento que se torna real na prática. Essa abordagem considerava que a atividade prática poderia ser entendida como a conclusão racional humana utilizando categorias lógicas, uma espécie de conclusão lógica, uma figura da lógica.

Entretanto, Vigotski (1996) argumenta que essa posição de Hegel é puramente idealista. A partir do pensamento de Lenin, Vigotski (1996) destaca que é a atividade prática humana repetida milhões/bilhões de vezes que se estabelece na consciência humana como figuras lógicas. Em outras palavras, é por meio da repetição constante de atividades práticas que o ser humano interioriza e incorpora na sua consciência as estruturas lógicas. Assim, a ação transforma a linguagem em um processo intelectual, ao passo que a linguagem desempenha um papel decisivo ao registrar na consciência humana as figuras lógicas repetidas inúmeras vezes na prática humana.

Souza (2020) empreendeu um estudo para investigar as influências das contribuições teóricas de Lenin (1870-1924) na estruturação teórica desenvolvida por Vigotski. Com base nessa análise, o autor sustentou que essas influências foram de natureza central, embora não tenham sido as únicas fontes teóricas consideradas. Durante a apresentação dessa argumentação, Souza (2020) destacou a presença da crítica ao espontaneísmo inconsciente, algo que se originou do contexto histórico de Vigotski, notavelmente ligado à Revolução Russa de 1917. De modo geral, a noção de inconsciente estava interligada com as discussões de vários intelectuais proeminentes da época, os quais abordavam em linha gerais o movimento, em certos casos inconsciente, por parte dos proletários; também a influência inconsciente de determinadas obras sobre os intelectuais, entre outras questões pertinentes.

Souza (2020) apresenta uma análise indicando que Vigotski, com base na citação de Blanck (2003)³¹, emprega os termos “subconsciente” e “inconsciente” de maneira equivalente. Além disso, identifica distintos momentos na obra de Vigotski relacionados ao conceito de inconsciente:

- 1) No trabalho intitulado “Psicologia Pedagógica”, que resultou de aulas ministradas na Escola de Formação de Professores de Gomel em 1924 e publicado em 1926, Vigotski argumenta que a consciência representa apenas uma pequena parte de nossa experiência psíquica total. Ressalta a existência de um vasto mundo do inconsciente. Empregando uma perspectiva reflexológica, ele concebe o inconsciente como um traço dos reflexos involuntários e automáticos.
- 2) Na obra “Psicologia da Arte”, sua tese de doutorado de 1925, Vigotski explora o efeito catártico da arte e sua conexão com o âmbito inconsciente. Ele sugeria que as causas imediatas do efeito artístico residem no inconsciente. A fim de analisar profundamente as questões da arte, ele propõe uma exploração mais profunda desse aspecto inconsciente, enquanto também ressalta a interconexão entre o inconsciente e a consciência.
- 3) No mesmo ano de 1925, no ensaio “Princípio da Educação Social de Crianças Surdo-Mudas”, dentro do contexto da defectologia, Vigotski associa o inconsciente à imitação reflexa da linguagem oral em crianças ao aprender a ler palavras complexas, frases, nomes, entre outros.
- 4) Em “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”, Vigotski argumenta que o fato de Freud ter sido dissonante em relação ao materialismo dialético e ter estudado o inconsciente não deve dissuadir os marxistas de fazerem o mesmo. Ele sugere, entretanto, que isso deve ser formulado como um problema da Psicologia.
- 5) No escrito “A Psique, a Consciência e o Inconsciente”, Vigotski coloca em destaque a relação entre consciência e inconsciente. Ele alega que o inconsciente é potencialmente consciente, incorporando ideias de “A Ética” de Spinoza, uma obra de importância para Vigotski, que explora a “potência da razão”.

³¹ Blanck (2003) afirma: “Vigotski trata os vocábulos “subconsciente” (*podsoznatelnoie*) e “inconsciente” (*bezoznatelnoie*) como sinônimos; por isso, o leitor que tentar discriminá-los estará fazendo um esforço inútil” (p.28) citado por Souza (2020).

Black, Guillermo. (2003). Prefácio in: Vigotski, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

- 6) Na obra “Pensamento e Linguagem”, ao integrar aspectos das discussões de Frédéric Paulhan (1856 - 1931) em “*La double fonction du langage*”, Vigotski sugere que a criança domina certas habilidades linguísticas sem ter consciência desse domínio. Tais operações são consideradas inconscientes.

A sequência temporal explanada por Souza (2020) adquire relevância dentro deste texto, não tanto por sua abordagem direta ao inconsciente, mas sim pelo mapeamento da evolução das ideias de Vigotski, as quais se entrelaçam com o contexto em que emergiram. Além disso, essa cronologia ressalta os alicerces da relação entre teoria e prática, observadas de forma materialista dialética na obra de Vigotski, na qual a teoria se fundamenta na prática, assim como a prática é direcionada pela teoria. A análise evidencia a superação da perspectiva que limita a teoria a um simples reflexo passivo da realidade.

Conforme Souza (2020), a influência da teoria leniniana desempenha um papel fundamental nas temáticas exploradas por Vigotski. Essas contribuições foram sintetizadas por Souza (2020) em três pontos principais: primeiro, a concepção da consciência como um produto cerebral que permite a reflexão da atividade em relação à realidade; segundo, a visão da linguagem como um meio de generalização da consciência, ou seja, como um instrumento que permite às pessoas representar e compreender a realidade de forma mais abstrata e genérica; e terceiro, o materialismo sendo apresentado como a base filosófica para a formação do conhecimento sobre a realidade pelos seres humanos.

Nesse contexto, o interesse de Souza (2020) incidiu especificamente na análise leniniana do espontaneísmo inconsciente, com o objetivo de elucidar os elementos de sua teoria que fornecem subsídios para a compreensão do inconsciente à luz do materialismo histórico-dialético. A proposição que esse pesquisador defende é a de que a noção de inconsciente, concebida como equivalente ao espontâneo, atravessa a totalidade das obras de Lenin, e essa formulação conceitual desempenha uma função central na visão de Vigotski.

Essas contribuições e apropriações conceituais de Lenin por Vigotski estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski afirma que a internalização das estruturas lógicas na consciência humana ocorre por meio da repetição contínua de atividades práticas em uma relação de externo com interno. Nesse contexto, a ação desempenha um papel essencial ao transformar a linguagem em um processo intelectual. Ao mesmo tempo, é por meio da linguagem que as formas lógicas são registradas na consciência humana, sendo aplicadas repetidamente na prática. Em outras palavras, a ação prática consciente mantém uma relação dialética com a teoria, e a utilização de instrumentos externos

e internos é fundamental, como elementos mediados e potencializadores no processo de desenvolvimento dessa relação.

Com o objetivo de aprofundar essas afirmações, ressaltamos que, de acordo com Vigotski (2000), as funções psicológicas superiores se desenvolvem nos seres humanos por meio da apropriação da cultura. No decorrer do processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares passam por modificações, ao passo que as funções superiores, como o pensamento verbal, a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária, por exemplo, atravessam transformações. Tais funções são intermediadas pelos signos, que são instrumentos simbólicos. Vigotski (2000) explica que a relação entre o indivíduo e o ambiente não ocorre diretamente, mas sim por meio da mediação de instrumentos físicos e simbólicos, sendo os signos particularmente essenciais nesse processo. Os instrumentos físicos ampliam a capacidade do ser humano de agir no mundo concreto, enquanto os instrumentos simbólicos são construções artificiais, como sinais externos, que têm a finalidade de reestruturar as operações mentais. Como principal exemplo, temos a linguagem. Como resultado, os signos potencializam a atividade mental, ocasionando mudanças na conduta do indivíduo.

Conforme Vigotski (2000), a lei genérica geral do desenvolvimento cultural afirma que cada função no percurso de desenvolvimento cultural da criança emerge em duas instâncias, em dois planos distintos; primeiramente, no âmbito social e, depois, no âmbito psicológico, inicialmente entre os indivíduos como uma categoria interpessoal e posteriormente no interior da criança como uma categoria intrapessoal. O que foi mencionado se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao progresso da vontade. Temos pleno respaldo para considerar a tese apresentada como uma lei; contudo, a transição natural do externo para o interno modifica o próprio processo, alterando sua estrutura e funções. Nas raízes de todas as funções superiores e suas interrelações, estão enraizadas geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Dessas colocações, conforme Vigotski (2000), deduz-se um princípio fundamental da vontade humana, que é a divisão de funções entre as pessoas, isto é, separar o que está atualmente unido em um só e explorar experimentalmente o processo psíquico superior dentro da experiência vivenciada pelos seres humanos, o que o autor chamou de drama. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente ligado às experiências vivenciadas pelos indivíduos e a compreensão e aprendizado em como lidar com o mundo que os cerca.

Essa abordagem contrasta com os princípios tradicionais da Psicologia, pois, de acordo com as perspectivas de Vigotski (2000), uma visão tradicional sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não as considera como produtos do desenvolvimento histórico. Em vez disso, essa visão as compreende como processos e formações naturais, confundindo aspectos naturais e culturais, individuais e históricos, biológicos e sociais no âmbito do desenvolvimento mental. Ainda, na Psicologia tradicional, o entendimento é de que os processos superiores eram compostos pela combinação de elementos isolados; o objetivo da pesquisa era reduzido a descrever o processo mental superior como uma soma de elementos extremamente simples, associados de maneira específica.

A linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção do mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a Psicologia da álgebra e da formação de conceitos, têm sido objetos de investigações modelares em diversas ocasiões. No entanto, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta estavam sendo estudados principalmente a partir de sua faceta natural e sendo investigados do ponto de vista dos processos naturais que os formam e integram. As funções psíquicas superiores e as formas complexas de conduta cultural, com todas as peculiaridades específicas de funcionamento e estrutura que lhes são próprias, com toda a singularidade de sua trajetória genérica desde sua aparição até a completa maturidade ou declínio, com todas as leis específicas às quais estão subordinadas, frequentemente permaneciam fora da visão do pesquisador (Vigotski, 2000).

Vigotski (1996) afirma ter observado, nos experimentos, que a criança pensa na ação, ou seja, o fato de usar as ferramentas ao mesmo tempo em que usa a linguagem não apenas modifica a forma de seu pensamento, ao introduzir por meio da linguagem novas formas de usar a experiência, mas também modifica a própria linguagem, estruturando-a de acordo com o princípio intelectual, dando-lhe uma função intelectual.

Assim, no processo de explicação da relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (1996) aborda a relação teoria e prática, afirmando que, até então, o significado da linguagem para o pensamento era comumente explicado de forma unilateral. Não havia sido esclarecido como a linguagem cumpria as mais diversas funções devido à influência do intelecto prático que acompanhava suas operações e que compõe uma forma intelectual: “o juízo”. Este é uma cópia, uma fotografia do intelecto prático que só começa a dirigir o pensamento por si mesmo durante a adolescência. Assim, nessa “idade de transição”, completa-se o intercâmbio de papéis e a relação da linguagem e do pensamento ativo, visto que, em tenra idade, a função orientadora e dirigente é o intelecto prático, e a linguagem da criança é coerente desde que não se desvie

de sua prática. Agora, por outro lado, a prática da criança está subordinada ao pensamento. Nesse processo, Vigotski (1996) observa que não apenas como o pensamento é verbalizado, como o intelecto prático é transformado em verbal, mas também como a linguagem é intelectualizada por meio da ação prática, ficando evidente uma relação dialética.

Além de pensar na relação entre teoria e prática, também precisamos considerar os indivíduos que efetivam essa relação nos estágios da Psicologia escolar. Sobretudo, a grande maioria são jovens adultos que já passaram pela adolescência. Conforme frisado por Anjos (2013), esses jovens adultos têm a capacidade de alcançar o que o autor descreve como a expressão mais elevada da formação do indivíduo, chamada de “individualidade para si”. Esse desenvolvimento acontece por meio de uma relação dialética entre a objetivação e a apropriação de realizações humanas complexas, tais como ciência, arte e filosofia.

Para chegar a tal consideração, Anjos (2013) considera que um dos fatores essenciais no desenvolvimento humano envolve a criação de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de conhecimento objetivado humano universal; e a adolescência pode ser um período em que ocorre um avanço significativo nesse sentido, em decorrência do desenvolvimento do pensamento conceitual, desenvolvido, sobretudo, por meio da apropriação no processo de educação escolar, que desempenha um papel fundamental na formação da individualidade dos adolescentes, capacitando-os a transcender os limites da vida cotidiana, isto é, da passagem do “em-si” ao “para-si”.

Anjos (2013) considera ainda que esse processo pode não acontecer se a prática pedagógica se limitar apenas às questões do cotidiano dos estudantes. Ao transmitir conteúdos sistematizados, a educação escolar pode guiar o indivíduo na transição do conhecimento “em-si” (cotidiano, espontâneo, empírico), para o conhecimento consciente “para-si” (científico, elaborado). Dessa forma, Anjos (2013) defende a transmissão de conhecimentos clássicos, ou seja, das objetivações genéricas para-si, mas isso não sugere a exclusão das experiências cotidianas dos adolescentes. Pelo contrário, a aquisição da compreensão universal é fundamental para que os adolescentes escolares estabeleçam uma relação cada vez mais consciente com suas próprias experiências cotidianas.

Sobre o reflexo subjetivo da realidade objetiva, Vigotski (1996) afirma que, quando se estuda esse reflexo, sem considerá-lo em movimento, costuma-se dizer que uma ou outra, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo objetivamente em desenvolvimento. Caso assim fosse, a linguagem não poderia cumprir nenhuma função essencial, uma vez que, como na analogia, a reflexão em um espelho não pode alterar o destino do objeto refletido. Mas, quando se analisa um fenômeno em desenvolvimento, vemos que graças à reflexão dos

vínculos objetivos e, em particular, à autorreflexão da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de conscientemente direcionando suas ações.

É notório que o autor não se distanciou desses preceitos que já faziam parte dos seus escritos já em 1927, como exemplo, quando discute a respeito das ideias presentes na doutrina da arte de Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856 - 1918), tema que não nos cabe aqui discutir. Mas, Vigotski (2004), entre outras colocações, realça que a interpretação científica é, entre outras atividades, apenas mais uma forma de atividade do homem social. Quando o conhecimento científico é considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, constitui um tipo de trabalho e, como todo trabalho, é um processo entre o homem e a natureza. É possível isolar, diferenciar e abstrair as demandas que a própria natureza faz sobre os fenômenos que serão estudados no nível atual de conhecimento disponível.

A relação teoria e prática também é abordada por Vigotski (1997), ao fazer a análise do campo teórico e prático da Psicologia relativa à educação especial e criança com deficiência, o que na época se chamava de defectologia. Os problemas nesse campo de estudo eram, no geral, abordados de maneira quantitativa relacionada ao desenvolvimento infantil, isto é, determinava-se o grau de insuficiência do intelecto e a capacidade, por meio de métodos de medição. De acordo com o autor, media-se e calculava, em vez de experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar, descrever e definir qualitativamente. Assim, enquanto o problema teórico estava em torno de uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento, na prática se promoveu uma ideia de um processo de ensino reduzido e mais lento.

No processo de análise do historicismo desse campo, Vigotski (1997) exemplifica, afirmando que a criança cega não é uma criança vidente sem a percepção visual, da mesma maneira a criança surda e assim por diante. O desenvolvimento da criança com deficiência é qualitativamente distinto e não apenas quantitativo. Da forma que vinha se conduzindo a relação teoria e prática em defectologia, só era possível o desenvolvimento de fragmentos de dados e procedimentos empíricos, mas não um sistema de conhecimento científico.

Assim, Vigotski (1997) identifica que os estudiosos da defectologia buscavam dar uma fundamentação filosófica a fim de alçar o campo de estudo e prática ao conhecimento científico. Mas, para além da tendência à formalização filosófica, a defectologia, segundo o autor, apresentava alguns problemas concretos e deveriam ser esses a constituir o objeto de investigação das pesquisas da área. Um desses problemas concretos seria a necessidade de a escola especial criar formas de trabalhos próprias que respondessem às peculiaridades dos

educandos, levando em conta os condicionamentos sociais do desenvolvimento infantil e não apenas reduzindo os conteúdos da escola comum. As pesquisas que vinham sendo desenvolvidas até então evidenciavam “debilidades” das crianças com deficiência, tais como: menor estatura física, inteligência motriz diminuída, reduzida capacidade de resistir as influências desfavoráveis, atenção e memória diminuídas, entre outras inúmeras.

Ao contrário, Vigotski (1997) afirma a necessidade de estudos a respeito do aspecto positivo e não apenas negativo, qual seja, a capacidade compensatória, compreendida como um processo que considera as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou seus defeitos. Assim, a fim de evitar o empirismo eclético e superficial, a fim de abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar para uma pedagogia criativa e positiva, a defectologia precisava encontrar uma sólida fundamentação, qual seja, o materialismo dialético.

4.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Este item da tese explora uma dualidade, na qual não apenas pensamos sobre o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes de psicologia em formação, mas também buscamos formas de contribuir para esse processo, auxiliando na apropriação desses estudantes para sua atuação futura. Nessa dualidade, reconhecemos que é essencial compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos estudantes de psicologia, mas também enriquecer o processo formativo. Ao examinar e debater os conceitos e teorias relacionados ao aprendizado e desenvolvimento psicológico na formação desses estudantes, podemos os preparar para enfrentar os desafios práticos no contexto escolar e educacional. Assim, este item da tese desempenha a finalidade de promover a unidade entre teoria e prática, fornecendo aos futuros psicólogos escolares e educacionais algumas ferramentas teóricas necessárias para compreender, avaliar e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de outros estudantes.

Conforme Vigotski (2001), as teorias que abordam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança podem ser agrupadas em três categorias distintas. Uma delas sugere que a aprendizagem é um processo totalmente externo ao desenvolvimento, no qual a criança não desempenha um papel ativo. Isso se refere a teoria de Jean Piaget (1896 - 1980), que estudou o processo de pensamento da criança de forma independente do processo de

aprendizagem. Segundo esse ponto de vista, a aprendizagem é baseada nos resultados do desenvolvimento.

O método de Piaget propõe tarefas que são completamente estranhas à atividade escolar da criança e não oferecem a oportunidade de ela fornecer uma resposta correta. Como Vigotski (2001, p. 104) afirma: “Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não pode imaginar uma resposta que se aproximasse da correta”. Nesse caso, as perguntas não permitem que a criança se baseie em experiências ou conhecimentos anteriores, exigindo que ela trabalhe para resolver um problema completamente novo e inacessível. Nesse exemplo se estuda o pensamento sem relação com os conhecimentos, experiências e cultura. Dentro dessa concepção, a aprendizagem sempre segue o desenvolvimento, não havendo relação entre os dois processos. Isto é, **o desenvolvimento precisa alcançar uma etapa específica e a maturação das funções psíquicas correspondentes deve ocorrer para que a criança adquira certos conhecimentos e hábitos.**

Outra categoria exposta por Vigotski (2001) estabelece que a **aprendizagem é desenvolvimento**; diferentemente da categoria anterior, que separa os dois processos, essa os une. No entanto, os dois pontos de vista convergem no sentido de enfatizar a maturação biológica. O primeiro quando afirma que a maturação precede a aprendizagem; já o segundo identifica os dois processos, não os diferencia. Baseado nas proposições de William James (1842 - 1910), que considera as leis de desenvolvimento como leis naturais, a educação é compreendida como a organização de hábitos de comportamento e inclinações para agir. Nesse sentido, **cada nova reação adquirida é quase sempre uma forma mais completa da reação inata que determinado objeto tende a suscitar, ou substituição dessa reação inata.**

Além disso, dentro desse ponto de vista, Vigotski (2001) inclui a discussão a respeito da teoria da disciplina formal que afirma que as diversas matérias ensinadas para a criança na escola diferem em seu valor para o desenvolvimento mental da criança. No entanto, cada uma possui sua importância. Para esse ponto de vista da teoria formal, cada aquisição particular aumenta diretamente e uniformemente as capacidades gerais. Mas Robert S. Woodworth (1869 - 1962) e Edward Lee Thorndike (1874 - 1949), que conduziram estudos sobre teorias de aprendizagem, afirmaram o fracasso da teoria da disciplina formal por meio dos resultados dos estudos que indicaram que a aprendizagem de uma forma particular de atividade pouco teria influência sobre a capacidade de atuar em outra atividade, mesmo que semelhante. Assim, a tarefa do docente não seria atuar sobre uma única capacidade de pensar, mas operar sobre muitas capacidades específicas e autônomas, formando muitos hábitos específicos.

A terceira categoria, de acordo com Vigotski (2001), busca conciliar os dois outros conjuntos de teorias apresentadas anteriormente. Afirma ainda que **o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais, sugerindo que o processo de maturação prepara e possibilita a aprendizagem, contudo, esta última estimula o processo de maturação e o faz avançar**. No entanto, o ponto mais importante destacado por Vigotski (2001) em sua síntese sobre esse grupo teórico é que há uma ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Dessa forma, o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas a aprendizagem, por meio da qual a criança adquire novos comportamentos, é concomitante ao desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 106) expõe:

Um claro exemplo constitui a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento.

Nessa terceira categoria apresentada por Vigotski (2001), a importância da aprendizagem é ressaltada, indicando que sua influência nunca é específica, como no caso do segundo grupo. Quando um aluno aprende uma operação particular, ele desenvolve a capacidade de construir uma estrutura mais ampla. Ao aprender a realizar uma operação de um determinado tipo, por exemplo, ele se apropria do princípio estrutural subjacente. Dessa forma, “ao dar um passo à frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes” (Vigotski, 2001, p. 109).

O autor, ao analisar e sintetizar essas categorias relacionadas à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca a importância de uma solução mais adequada. Ressaltando que, de maneira geral, o processo de aprendizagem da criança se inicia muito antes da entrada na escola, durante uma etapa de desenvolvimento anterior à escolarização. Durante esse período, a criança aprende a língua dos adultos, adquire um conjunto de noções por meio das perguntas que faz e das respostas que recebe, e desenvolve hábitos por meio de suas ações. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas sim desde os primeiros dias de vida da criança.

Em relação à especificidade da idade escolar sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2001) introduz a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual as atividades realizadas pela criança, em colaboração, criam oportunidades para o desenvolvimento das funções psicológicas. Essa teoria enfatiza um campo de possibilidades para o avanço das funções psicológicas na atividade, em conexão com a situação social de desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem deve estar em consonância com o nível de desenvolvimento da criança. No entanto, ao buscar definir esse nível de desenvolvimento, precisamos considerar tanto essa capacidade proximal quanto considerar o nível de desenvolvimento efetivo ou atual, ou seja, o nível das funções psicointelectuais da criança, aquilo que ela consegue fazer sozinha sem mediação de outra pessoa.

Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças e que estabelecemos para ambas uma idade mental de sete anos. Mas, quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo (Vigotskii, 2001, p. 112).

Quando o autor menciona as perguntas guias, exemplos e demonstrações, ele está destacando a importância da mediação no processo de aprendizagem. Essa mediação refere-se à intervenção do adulto, que oferece orientação e suporte para a criança, ajudando-a a compreender conceitos e realizar tarefas que estão além de seu alcance imediato. Essa abordagem contrasta com a perspectiva da psicologia tradicional, que se concentra apenas no que a criança é capaz de realizar de forma independente.

Vigotski (2001) ressalta que, na imitação, a criança demonstra suas potencialidades de realização, revelando seu grau de desenvolvimento psicointelectual. Assim, a imitação em uma atividade coletiva, orientada pelo adulto, permite que a criança supere os limites de suas habilidades atuais e avance em seu desenvolvimento. Esse processo evidencia a importância das relações sociais e da mediação no desenvolvimento psíquico da criança.

É fundamental desenvolver aquilo que ainda falta na criança, como afirmado por Vigotski (2001) ao mencionar que o bom ensino é o que se adianta no desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificadamente humanas, ocorre em duas etapas distintas. Primeiramente, essas funções se manifestam nas atividades coletivas e

sociais, caracterizadas como funções intersíquicas, ou seja, ocorrem fora dos indivíduos. Em seguida, elas surgem nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, como funções intrapsíquicas.

A aprendizagem [*obutchénie* – unidade entre ensino e 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. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotskii, 2001, p. 115).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito fundamental na teoria de Vigotski (2001) e, para uma análise completa, é essencial considerá-la em conjunto com a situação social de desenvolvimento. Essa última não deve ser vista como um ambiente estático, mas sim como uma relação entre a criança e seu meio social. É importante reconhecer que o movimento dialético da realidade social é complexo e está em constante mudança, influenciando e sendo influenciada pelo desenvolvimento individual.

Para Vigotski (2010), a vivência representa a experiência subjetiva da criança em relação ao ambiente externo. Não apenas reflete as características pessoais e ambientais, mas também funciona como um prisma através do qual a situação é percebida e interpretada no processo de desenvolvimento. A maneira como a criança se relaciona afetivamente com os eventos e circunstâncias vivenciados é fundamental para compreender seu desenvolvimento psicológico. Enquanto a situação social de desenvolvimento se refere às condições externas que influenciam a vivência da criança, a vivência representa a experiência subjetiva e interna do sujeito diante dessas condições. É uma relação dialética entre o indivíduo e seu contexto social, no qual a interação entre ambos molda o processo de desenvolvimento.

Levando em consideração os conceitos apresentados, evidenciamos que uma abordagem científica da psicologia e da educação não se limita a descrever a realidade, mas busca explicá-la e transformá-la. É essencial não apenas compreender como o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem, mas também buscar formas de promover um desenvolvimento humano emancipatório. Assim, devemos criar condições pedagógicas e educacionais que promovam não apenas o conhecimento, mas também a liberdade individual e uma perspectiva coletivista de desenvolvimento, afinal, vivência e afetividade merecem atenção.

Portanto, ao pensar em psicologia e educação, é fundamental considerar não apenas o psiquismo individual, mas também as condições sociais e pedagógicas que influenciam seu desenvolvimento. Isso ressalta a importância do papel do professor e da escola na promoção de um ambiente educacional que incite o desenvolvimento integral dos alunos, tanto cognitivamente quanto emocionalmente.

Conforme Martins (2011), é importante reconhecer que o desenvolvimento das funções psíquicas está intrinsecamente ligado às influências culturais e às condições históricas que nem sempre são igualmente acessíveis a todos os indivíduos. Portanto, ao analisar o desenvolvimento psíquico, é essencial considerar cuidadosamente as condições objetivas em que ele ocorre, incluindo o ambiente de escolarização formal, pois, caso isso não seja considerado, pode se conduzir à naturalização da proposição vigotskiana sobre a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso resulta na adoção dessa ideia por correntes de pensamento que historicamente têm contribuído para a manutenção de condições sociais que representam obstáculos à plena humanização de homens e mulheres, especialmente para a maioria da população.

No contexto da educação escolar, é preciso defender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao mesmo tempo em que se valoriza o ato de ensinar e a importância do papel da escola como o local privilegiado para a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados. É fundamental, portanto, que a análise do desenvolvimento psíquico leve em consideração a relação complexa entre fatores culturais, históricos e educacionais, a fim de promover uma compreensão mais abrangente e eficaz desse processo (Martins, 2011).

Nesse sentido, Marino Filho (2011), ao articular as relações entre a pedagogia e a psicologia no processo de escolarização, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, afirmou sobre a formação psicológica dos alunos: a escola cria necessidades psicológicas nos estudantes, sendo essa a essência do processo de escolarização, a intencionalidade de formação das capacidades psíquicas. Dessa forma:

Pode-se pensar a escolarização como formação de indivíduos para um determinado modo de agir em relação à produção da vida social. Entendemos que essa formação ocorre em condições especiais e históricas e estão direcionadas ao desenvolvimento das capacidades humanas. Isso se refere, ainda, a que se formem nesse processo multivariadas formas de domínio sobre a realidade e o conhecimento desta que, por sua vez, permite o domínio da atividade (Marino Filho, 2011, grifo nosso).

O contexto em que a escola se desenvolveu, sobretudo o sociopolítico e econômico, determinou e determina em que condições ocorre o processo de escolarização, resultando em uma divisão entre os conhecimentos possíveis e, para camadas populares, certos conhecimentos que são privilegiados e considerados essenciais para a especialização em campos específicos. Isso pode resultar em uma limitação na formação psicológica, pois os alunos podem não receber uma educação que seja o suficiente para desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais (Marino Filho, 2011).

Conforme Rubinstein (1978), a psicologia possui um grupo de fenômenos específicos, as nossas percepções, sentimentos, aspirações, intenções, desejos, entre outros. Em contraste com as abordagens idealistas da psicologia, que consideram os fenômenos da consciência como dados diretamente, adotamos a perspectiva de que o psiquismo está intrinsecamente ligado a uma rede de conexões que se estendem para além dos limites da esfera interna da consciência. Assim se evidencia a importância central da relação entre a consciência e o mundo objetivo externo, enfatizando que a determinação do psiquismo ocorre por meio dessas relações. A consciência é concebida como um processo dinâmico de se tornar consciente, influenciado pela prática social e pela relação do sujeito com o objeto.

Além disso, afirma Rubinstein (1978), na dialética da evolução histórica do homem, que a modificação da consciência pelo objeto é reconhecida como um componente essencial. Dessa forma, não se restringe apenas ao conhecimento e ao reflexo, mas também engloba a dimensão prática, refletindo as relações reais da vida em que o indivíduo está inserido. Isto é, é necessário avaliar o contexto da vida e as relações sociais na compreensão do ser humano e de sua consciência.

Nesse sentido, afirmamos que uma educação escolar que se concentra apenas em habilidades técnicas ou específicas para uma profissão pode deixar de lado o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de resolver problemas, bem como outras capacidades relacionadas ao afeto, pois limita em grande medida a relação com o mundo e as máximas realizações humanas. Aprender a pensar por meio de conceitos é exercitar a dialética do pensamento, evitando a unilateralidade do raciocínio. Ao desenvolver o psiquismo, adquirimos aspectos importantes da personalidade, como a orientação para um fim específico, constância, organização e disciplina. Portanto, a escola não deve se limitar à transmissão de habilidades e competências, mas também desempenhar um papel ativo na formação do psiquismo humano, para que **o pensamento preso ao imediato dê lugar ao pensamento abstrato** e o conteúdo do pensamento se converta em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em desejos e propósitos.

Na escola, afirma Marino Filho (2011), ocorre uma atividade produtiva que envolve a utilização de todos os processos psíquicos e sociais, que incluem a transformação de objetos, o uso de instrumentos materiais e conceituais, a elaboração de projetos, a previsão de eventos futuros, a criação de novas necessidades, a aplicação criativa na resolução de problemas, a colaboração em grupo, os laços afetivos e uma variedade de interações políticas. Dessa forma, a consciência social se reproduz e se desenvolve em cada indivíduo, influenciando a formação da personalidade e os padrões de comportamento individuais.

Todavia, apesar da limitação que o processo de escolarização pode assumir para a classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista, Marino Filho (2011) ressalta a positividade do processo de escolarização, que, mesmo sem ser a única responsável pelo pleno desenvolvimento humano, ocupa um lugar relevante nesse processo. Com o cumprimento do ensino disciplinar das matérias escolares, podem-se alcançar aspectos do desenvolvimento da consciência e da personalidade que não estão previstos nos programas escolares.

O processo de escolarização não se limita apenas à aquisição de conhecimento técnico com aplicação imediata; abrange a apropriação dos elementos humanizadores presentes na produção histórica dos bens culturais. Esses elementos constituem o objeto de estudo na atividade escolar, mas também desempenham um papel relevante na formação dos indivíduos como seres sociais. Não ocorre de forma isolada, mas sim como parte de um processo que reflete tanto os interesses da sociedade quanto os interesses pessoais dos estudantes. Com isso, não deve haver a conformidade do indivíduo com as normas estabelecidas pela sociedade. Pelo contrário, ela proporciona a oportunidade para tomada de consciência das inadequações presentes na vida social, visando à busca pela humanização (Marino Filho, 2022).

O conhecimento científico, como preponderante, possibilita o desenvolvimento de capacidades de pensamento sistematizado; a arte contribui para a noção estética; a história, para a compreensão temporal; as leis naturais, para uma visão integral da vida; a matemática, para a lógica formal; e a linguagem, como mediadora das funções psíquicas superiores e do autocontrole. Esta última significa a transformação no funcionamento psicológico com base na orientação, execução e controle da atividade; é a superação da forma reflexa de comportamento, agora mediada pela significação social e formação de sentidos pessoais. “Aqui, a ruptura com o cotidiano eleva o processo intelectual do pensamento, possibilita ao indivíduo a superação de preconceitos, da espontaneidade das escolhas, da orientação impulsiva e ideológica para a consciente e crítica” (Marino Filho, 2011, p. 15).

Quando os humanos se envolvem em atividades, é comum que novas necessidades surjam. Como resultado direto dessas ações, elas geram, também, necessidades de novas

atividades, ou seja, criam atividades. Por exemplo, a evolução da comunicação deu origem à necessidade de dispositivos como telefones celulares e computadores. Essas necessidades emergem como parte integrante da própria atividade, sendo conformadas pelas circunstâncias específicas do ambiente em que surgem. Elas têm um impacto significativo no progresso das atividades, influenciando as direções que estas devem seguir. As necessidades não apenas influenciam, mas também guiam as escolhas e trajetórias das atividades humanas, demonstrando a estreita relação entre a ação humana e as exigências que ela gera (Marino Filho, 2010).

Coerente com Leontiev (1978b), Marino Filho (2010), afirma que a condição de existência de uma necessidade é a existência do seu objeto, aquilo que é necessário. Dessa forma, encontrar o que é necessário é o ponto de partida para a motivação, o surgimento de ações e operações para a execução da atividade.

Assim, a existência de uma atividade gera em determinadas circunstâncias a criação de novas atividades e marca o processo de desenvolvimento e complexificação da vida de um indivíduo, porque as atividades criadas vão se entrelaçando e criando vínculos cada vez mais intrincados que em cada momento sintetizam em si a própria forma do desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, o desenvolvimento de um indivíduo é marcado pelo desenvolvimento de suas atividades. Vale ressaltar, então, que a orientação e a forma que se dá para as atividades de um indivíduo determinam em certo modo as possibilidades do seu desenvolvimento (Marino Filho, 2010, p. 81).

O conjunto de elementos que compõem a atividade configura um sistema que guia e regula o psiquismo. Tanto a atividade objetiva – trabalho físico – quanto a subjetiva – atividade intelectual do pensamento – compartilham uma estrutura comum, apesar de suas diferenças. Ambas direcionam a ação humana: o trabalho físico testa as planificações do pensamento, enquanto o pensamento analisa e dá significado à atividade. As respostas da realidade objetiva e as avaliações do pensamento fornecem as informações necessárias para as funções psicológicas superiores. As formas de orientação e controle são desenvolvidas e produzidas na atividade, bem como na avaliação dos resultados das ações. Isso constitui o sentido pessoal que guia as ações e atitudes individuais (Marino Filho, 2010).

Como uma atividade coletiva, a orientação reflete uma variedade de interesses para a produção da vida social, incorporando tanto o resultado material da prática produtiva quanto o processo de criação de signos para a comunicação entre grupos sociais. “Nesse sentido,

compreende-se que o sistema de orientação da coletividade social é dado tanto pela prática produtiva – seu resultado material - quanto pelo processo de produção de signos que possibilitam a conjunção dos diferentes grupos de indivíduos na atividade comunicativa” (Marino Filho, 2010, p. 82). Dentro desse contexto, a linguagem, como meio de comunicação é essencial na organização da atividade objetiva e na atividade subjetiva.

Sobre as novas necessidades criadas, no caso específico desta discussão são as necessidades que se desenvolvem a partir do processo educativo. O processo de formação social do psiquismo humano é caracterizado pelo processo de internalização das atividades culturais e sociais, no qual as crianças começam a internalizar as práticas culturais e as normas sociais do ambiente ao seu redor, incluindo a aquisição da linguagem e o uso de ferramentas culturais para se relacionar com o mundo.

Todavia, o processo de desenvolvimento deve seguir seu curso até a possibilidade de que o ocorra o processo de formação de conceitos científicos, como preconiza Vigotski (2009), geralmente durante a adolescência e a idade adulta. Quando o indivíduo começa a desenvolver conceitos científicos e abstratos, a sua compreensão do mundo vai além das experiências imediatas. Configura-se na capacidade de pensar de forma lógica e abstrata, de formar hipóteses e de resolver problemas complexos. Esse momento do desenvolvimento psicológico humano, em que se é capaz de formar de conceitos científicos, é constituído pela educação formal e pela apropriação dos conhecimentos universais. A partir desse momento do desenvolvimento é que o indivíduo desenvolve generalizações mais complexas sobre o mundo e sobre a vida, podendo realizar reflexões mais aprimoradas.

“Educar é, para além de formar para a vida cotidiana, também formar para o não cotidiano, para uma inserção e participação sociais cada vez mais conscientes — para que o indivíduo se reconheça como alguém para quem o humano-genérico torna-se, progressivamente, uma necessidade” (Bissoli, 2005, p. 53). Dessa maneira, tomando como base as contribuições de Vigotski (1995), relevamos que o estágio curricular na formação em psicologia, em específico, precisa desenvolver no aluno a clareza conceitual, pois a fundamentação teórica é elemento imprescindível para que possamos ir a campo com objetivos explícitos, com conhecimento das unidades explicativas dos processos aos quais observar e sobre os quais intervir, visto que a realidade, na qual o indivíduo se insere e da qual é produto e produtor, deve ser compreendida em suas múltiplas relações e explicitada pela mediação dos conceitos, como o concreto pensado.

4.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS PARA ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Santos (2006) aborda a relação entre teoria e prática, destacando que esses dois elementos se encontram em um processo dinâmico e em unidade. A prática, as ações e atividades realizadas no mundo concreto são a base para a teoria, enquanto o pensamento teórico possibilita a interpretação e a compreensão das práticas humanas. O “concreto”, ou seja, a realidade observável e experienciada, assim como a teoria, é resultado das diversas práticas humanas. Essas práticas são interpretadas e compreendidas teoricamente pelo pensamento. A teoria e a prática em unidade significam que a teoria fornece os fundamentos conceituais para interpretar a prática, enquanto a prática oferece a base empírica para a construção teórica. Os conceitos que internalizamos influenciam a forma como interpretamos eventos, tomamos decisões, relacionamo-nos com os outros e nos engajamos em diferentes áreas de atuação.

A partir da perspectiva teórica adotada, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo dialético marxista, destacamos que essa base explicativa não se restringe a conceitos isolados, desvinculados da realidade. Dessa forma, consideramos essas orientações gerais para a organização do estágio, respeitando essa colocação, a realidade geral, o modo de produção social e a realidade específica de cada campo de estágio ou de cada indivíduo, pensando a partir da relação singular-particular-universal. A compreensão de qualquer fenômeno em sua singularidade requer a consideração da particularidade como um elemento mediador entre o singular e o universal. Nesse sentido, a generalidade seria o conhecimento universal, desenvolvido sócio-historicamente sobre a Psicologia Escolar e Educacional; a particularidade, o modo de produção capitalista; e a singularidade, o estágio curricular em psicologia, nessa citada área em específico.

Reconhecemos que uma adequada estruturação da aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento psíquico. No que diz respeito à organização do estágio, é importante salientar que a síntese que fizemos como orientações para um estágio que busque a unidade teoria e prática não tenta simplificar as discussões presentes neste texto, mas sim oferecer uma abordagem aplicável. Assim, esta parte está integrada ao todo do trabalho. Além disso, enfatizamos que a apropriação dos fundamentos teóricos para o desenvolvimento do pensamento conceitual, como fator primordial, deve estar em andamento na formação desde o início do curso de psicologia e deve ser permanente durante os estágios, tanto nos básicos quanto nos específicos.

Seguindo a orientação de Vigotski (1996), destacamos a necessidade de delimitar o objeto de estudo da psicologia. Esse aspecto é relevante na área escolar e educacional, pois

lidamos não apenas com o objeto dessa ciência em geral, mas também com suas aplicações específicas nesse contexto. Portanto, é fundamental **definir a finalidade do estágio, sua aplicação e os conhecimentos mínimos exigidos**. Na área escolar e educacional da psicologia, o foco principal reside no processo de formação/ampliação da consciência, especialmente quando promovido pelo processo de ensino-aprendizagem na escolarização ou na formação em psicologia. Compreender esse processo é relevante para enfrentar as demandas da realidade e promover o desenvolvimento de novos estudos e práticas.

Vigotski (1996) afirmou que a própria seleção dos fatos determinará a sequência do desenvolvimento da ciência psicológica. Da mesma forma, a compreensão dos conhecimentos relacionados à área de atuação determinará o processo de desenvolvimento do estágio, influenciando a amplitude da compreensão e das possibilidades de ação. Assim, é necessário enfatizarmos a importância da explicação e da compreensão do propósito das atividades de estágio curricular.

Ao abordar a relevância da explicação e compreensão da finalidade das atividades de estágio supervisionado, consideramos ainda, a citação já exposta de Vigotski (1996, p. 207/208), que destaca que **“o caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular”**. Assim, o aluno deve saber qual o objetivo final do estágio, seja em relação ao grupo ou indivíduo a ser atendido (contribuindo para o desenvolvimento psíquico ou superando dificuldades no processo de escolarização, por exemplo), ainda em termos dos aspectos teóricos, também o que precisa ser entregue e qual a finalidade, como relatórios, artigos ou diários de campo.

Além disso, é fundamental antecipar as datas e prazos que devem ser cumpridos, permitindo o desenvolvimento do autocontrole da conduta para atender às demandas apresentadas pelo estágio. Isso inclui a observância das regulamentações do serviço-escola de psicologia, o entendimento da organização dos trabalhadores envolvidos no processo e o cumprimento das normativas dos conselhos federal e regional de psicologia, bem como regulamentos da vigilância sanitária, entre outros reguladores que possam impactar no processo de estágio.

Vigotski (2009) propõe um método capaz de analisar a relação entre o psíquico e o biológico, entre o subjetivo e objetivo, que estão presentes e são desenvolvidos nas relações sociais, enfatizando o método explicativo em vez do descritivo. Explicar significa estabelecer conexões entre vários fatos, indo além do fenômeno observado. Assim, o estagiário precisa desenvolver a capacidade de situar os fenômenos observados em um contexto mais amplo do

que o da disciplina particular, abordando a história, fundamentos filosóficos, conceitos científicos e eventos da realidade atual.

Para garantir uma abordagem teórica consistente, o método utilizado na elaboração do projeto de estágio e nas avaliações/intervenções precisa ser coerente com a teoria que fundamenta a prática. Nesse sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, a teoria se apresenta como uma parte da realidade concreta e historicamente viva. Por esse viés, a pesquisa é orientada pelo objeto, considerando as tendências e contradições presentes, e garantindo a correspondência com a realidade observada. Assim, em vez de entender os conceitos apenas como abstrações desconectadas da realidade, a Psicologia Histórico-Cultural os considera como representações esquemáticas da realidade. Assim no estágio em Psicologia Escolar e Educacional, os estagiários são desafiados a pensar por meio da unidade teoria e prática, conhecendo a realidade e utilizando conceitos psicológicos para compreender e intervir nos contextos educacionais.

Isso se reflete também na compreensão do desenvolvimento humano sob uma perspectiva que reconhece sua natureza marcada por saltos revolucionários. A visão materialista histórica da psicologia se fundamenta na compreensão do psiquismo como uma expressão das relações sociais do indivíduo. Essa posição contrasta com o idealismo, que estudava os fenômenos psicológicos dissociados da base material da existência humana (Vigotski, 2004). Assim, compreender historicamente o desenvolvimento humano significa reconhecer que ele ocorre em saltos revolucionários, marcado por reviravoltas, e não pela linearidade. O psiquismo é expressão da relação que o homem estabelece com o meio social e não um simples reflexo; baseia-se na internalização das relações sociais, isto é, na reconstrução interna de uma operação externa (Vygotski & Luria, 2007).

Vigotski não apenas reconheceu a importância do psiquismo, mas também defendeu que era possível estudar e compreendê-lo como uma expressão da existência histórica e material do ser humano (Costa & Martins, 2018). A partir dessa visão materialista, postula-se que a matéria existe independentemente de nossa consciência e que é refletida por ela. O cérebro e a consciência, como produtos da natureza sócio-histórico-cultural, refletem a realidade (Vigotski, 2004). Essa perspectiva é fundamental, embora o autor bielorrusso também tenha destacado que não há uma relação direta entre realidade e consciência. Ele concebeu o psiquismo como um sistema gerador, em que sempre há uma atribuição de sentido à realidade, refletindo um modo específico e singular de apropriação da realidade, mesmo que social e historicamente produzido.

Além disso, é relevante considerar a interpretação delineada por Kopnin (1978), em que o reflexo não é simplesmente uma cópia da realidade pela consciência, mas um processo em desenvolvimento que se relaciona com a atividade do sujeito e sua subjetividade. Essa interpretação ressalta que o reflexo varia em grau de plenitude e busca penetrar na essência do objeto (Costa & Martins, 2018).

Influenciado por Engels, Vigotski enfatizou a centralidade da abstração no processo de produção de conhecimento. Os dois autores reconheceram que a abstração e a generalização, viabilizadas pelos conceitos, permitem transcender as aparências e alcançar a essência dos objetos. Essa é a raiz do método analítico, pois possibilita conhecer os traços gerais dos fenômenos por meio de suas condições específicas. A linguagem desempenha um papel fundamental, servindo como instrumento para a abstração e possibilitando a formulação de conceitos (Costa & Martins, 2018). Assim, o estudo e a formação de conceitos são fundamentais no estágio curricular em Psicologia Escolar e Educacional.

Relevamos assim o caráter mediatizado do desenvolvimento do psiquismo, assim como os instrumentos técnico de trabalho, os objetos utilizados pelo homem, que medeia sua ação na transformação da natureza. O psiquismo conta com os signos, que 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 (Vigotski, 1996). Nesse sentido, os signos podem ser denominados, principalmente, como “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.” (Vigotski, 1996, p. 93/94).

Vigotski (1996) também abordou a precisão da nomenclatura dos conceitos, destacando que a linguagem científica é um instrumento do pensamento. A regularidade na mudança e no desenvolvimento das ideias, assim como o surgimento e a morte dos conceitos, podem ser explicados cientificamente, relacionando-se a ciência em questão com o substrato sociocultural da época, as leis e condições gerais do conhecimento científico e as exigências objetivas da natureza dos fenômenos estudados no estágio atual da investigação. Em última análise, essas considerações estão relacionadas às exigências da realidade objetiva que a ciência aborda.

Vigotski (2001) afirma que os conceitos científicos proporcionam níveis mais desenvolvidos de tomada de consciência do que os conceitos espontâneos e que a acumulação de conhecimentos promove o desenvolvimento nos dois tipos de conceitos, destacando o importante papel da educação na formação de conceitos e no desenvolvimento do psiquismo de maneira geral. Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos ou desenvolvimento e

aprofundamento 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 (Vygotski, 2001).

Essas ideias indicam que, para o estágio curricular na formação em psicologia, devemos priorizar a formação de conceitos como parte fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando aos estagiários oportunidades para entender como os conceitos psicológicos são desenvolvidos e aplicados na prática educacional. Dessa forma, os estagiários devem ser incentivados a compreender que o psiquismo não é uma entidade isolada, mas sim uma expressão da existência histórica e material do ser humano, como postulado pela Psicologia Histórico-Cultural, considerando o contexto social, cultural e histórico em que ocorrem os processos mentais e de aprendizagem.

Dada a importância da linguagem na formação de conceitos e na mediação da atividade psíquica, o estágio deve oferecer oportunidades para os estudantes explorarem o papel da linguagem na produção do conhecimento e nas relações sociais dentro do contexto educacional, compreendendo-a cientificamente, seja produzindo materiais em linguagem escrita, produções de avaliação/intervenção, produções de pesquisa bibliográfica de pesquisa teórica, seja na utilização da linguagem de outras formas, para socializar esses conhecimentos, desde que sejam atendidas as exigências de sigilo profissional. O próprio diálogo entre os integrantes do grupo de estágio, incluindo estudantes e o profissional que atua como orientador, como a possibilidade de experiência de apropriação e socialização da unidade teoria e prática, desde que esse diálogo ultrapasse os limites da descrição das atividades e dos conceitos cotidianos.

Além disso, a visão da Psicologia Histórico-Cultural sobre a relação entre ciência geral e disciplinas particulares sugere que o estágio em psicologia escolar e educacional deve adotar uma abordagem interdisciplinar, integrando conceitos e perspectivas de diversas áreas do conhecimento, como psicologia, educação, filosofia e história, possibilitando o desenvolvimento de uma visão crítica questionando pressupostos e práticas tradicionais. A proposta é refletir sobre como as condições sócio-históricas influenciam os processos de ensino e aprendizagem que busquem alternativas inclusivas e contextualizadas para as queixas escolares.

Por fim, sintetizamos, a seguir, essas orientações para elaboração e execução do Estágio Curricular em Psicologia Escolar e Educacional, que envolvem tanto a orientação, quando a execução por parte dos estagiários:

Delimitação do objeto de estudo da Psicologia Escolar e Educacional: para a Psicologia Histórico-Cultural, a especificidade dessa área envolve o processo de formação/ampliação da consciência por meio do processo ensino-aprendizagem.

O estágio possui início, etapas e conclusão: assim, é necessário compreender o tempo, e o processo, bem como ter intencionalidade que guiará o desenvolvimento do estágio, considerando a ampliação da compreensão teórica e das possibilidades de intervenção.

Explicação e compreensão das atividades: as atividades do estágio devem ser claramente explicadas e compreendidas em relação ao objetivo final, seja no contexto do atendimento aos indivíduos ou grupos, seja na produção de documentos e relatórios. É importante que os estagiários entendam a finalidade de cada etapa do processo em especial o que se busca alcançar ao final, num processo intencional e planejado, que englobe a instituição de ensino superior, o campo de estágio e os profissionais envolvidos nesse processo.

Estabelecimento de datas e prazos: a antecipação e a definição clara das datas e prazos a serem cumpridos durante o estágio podem garantir a possibilidade de planificação mental e o desenvolvimento do autocontrole da conduta em relação à organização dos estagiários. Isso inclui o cumprimento das regulamentações do serviço ou escola, bem como das normativas dos conselhos de psicologia e outras instâncias reguladoras.

Formação de conceitos como base fundamental: priorizar a formação de conceitos como parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento, oferece aos estagiários oportunidades para compreender como os conceitos psicológicos são construídos e aplicados na prática educacional.

Pensar o estágio a partir do método explicativo: o processo de estágio precisa ir além da simples descrição dos fenômenos observados, estabelecendo conexões entre diferentes fatos e os situando em um contexto mais amplo. Assim, pode contribuir para o aprofundamento da apropriação teórica consistente e uma compreensão mais profunda da prática educacional, pois, sem os fundamentos teóricos, não é possível avançar para o método explicativo.

Adoção de uma perspectiva histórico-cultural e materialista dialética: incentivar os estagiários a adotar essa perspectiva auxilia no reconhecimento de que o desenvolvimento psíquico é uma expressão da existência histórica e material do ser humano.

Desenvolvimento de uma visão crítica: estimular o desenvolvimento de uma visão crítica da prática da Psicologia Escolar e Educacional encoraja os estagiários a questionar pressupostos e práticas tradicionais sob os princípios da abordagem histórico-cultural.

Abordagem interdisciplinar: promover uma abordagem interdisciplinar, integrando conceitos e perspectivas de diversas áreas do conhecimento, como psicologia, educação,

filosofia e história pode promover a ampliação da compreensão dos estagiários sobre os processos educacionais e sua relação com outros campos do saber.

Dessa forma, defendemos que a compreensão da finalidade das atividades desenvolvidas durante o estágio é significativa como parte de uma formação sólida em psicologia. Ao delinear objetivos claros e unir aspectos práticos e teóricos de forma coerente, garantimos que o estágio não seja apenas uma experiência isolada, mas sim um componente integrado à formação profissional.

O estágio não deve ser visto simplesmente como a aplicação prática da teoria aprendida em sala de aula. Embora seja uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos, seu propósito vai além disso. O estágio é um espaço de aprendizado e desenvolvimento da própria ciência psicológica, em que teoria e prática devem estar unidas de maneira aprofundada. Para isso, são necessárias uma profunda base teórica e oportunidades de participar da realidade escolar de forma efetiva, contribuindo para compreendê-la e colaborar com o processo ensino-aprendizagem

Ao compreendermos a finalidade do estágio – formar consciência –, reconhecemos que ele desempenha um papel fundamental na apropriação conceitual do conhecimento psicológico, em que os estagiários têm a oportunidade de internalizar os conceitos teóricos em situações reais e contextualizadas. Isso fortalece a compreensão e a assimilação dos conteúdos, contribuindo para uma formação mais sólida e a concretização da unidade teórico-prática na formação em psicologia. Portanto, ao valorizarmos o estágio como parte integrante da formação em psicologia, estamos reconhecendo sua importância como um espaço privilegiado de aprendizado e desenvolvimento profissional. Estudo teórico, planejamento, investigação, avaliação e intervenção caminham juntos.

A conjuntura atual evidencia um cenário de mudanças significativas; no entanto, sustentamos que a compreensão e transformação da realidade no âmbito do Psicólogo Escolar e Educacional emerge da apropriação dos conceitos científicos inseparáveis da prática profissional e da humanização como um todo.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, embora não seja hegemônica, tem contribuído para intervenções e estudos que visam a superar uma visão biológica e natural do desenvolvimento humano. Como exemplos, citamos algumas pesquisas que corroboram nosso ponto de vista. Lima, Silva, Guedes e Barreto (2020), no âmbito da orientação profissional, afirmaram que, em conjunto, orientadora e estagiários, buscaram promover atividades que ampliassem a consciência dos indivíduos sobre sua própria história e condições materiais. Essa experiência foi fundamentada no contexto da Psicologia

Escolar, com estagiários dos últimos semestres de um curso de Psicologia, que relevaram ter obtido aprendizados significativos com essa experiência e reconheceram a importância de realizar ações semelhantes, pois possibilitam a vivência do compromisso social de forma concreta.

Também o reconhecido estudo de Meira (2000), em que a autora afirma que as grandes questões que emergem no contexto escolar demandam recursos explicativos e metodológicos para orientar a ação crítica do psicólogo escolar, envolvendo a apropriação de elaborações teóricas da Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, que contribuem para reforçar o que estamos propondo nesta tese.

Tuleski, Eidt, Menechini, Sponchiado e Colchon (2005) afirmaram que o papel do Psicólogo Escolar e Educacional é ouvir e intervir nas queixas apresentadas pela instituição no contexto escolar, visando à introdução do indivíduo na sociedade por meio do acesso à cultura e da aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse mesmo sentido, Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002) identificaram a formação acadêmica como uma variável principal que deve auxiliar satisfatoriamente as práticas psicológicas no contexto escolar, destacando a necessidade de uma abordagem consistente.

Asbahr, Martins e Mazzolini, (2011) propuseram a inserção do psicólogo em formação na escola para vivenciar a vida escolar e compreender os impactos no processo de aprendizagem e vida dos alunos, visando a superar abordagens reducionistas. O profissional necessita colaborar efetivamente com a equipe escolar, mas, sobretudo, possuir uma base teórica robusta como elemento essencial, dominar as teorias psicológicas, mas também estar familiarizado com a literatura educacional.

Assim, afirmamos que a compreensão de ensino que deverá pautar o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional e a formação e o cumprimento do estágio curricular nessa área, não pode estar apenas no saber tecnicista, com receitas prontas que não proporcionam alcançar o nível de generalizações e abstrações coerentes com a apropriação de conceitos científicos. Ressaltamos que, se os graduandos se apropriarem dos conhecimentos históricos sistematizados, podem alcançar um nível de escolha consciente e têm a possibilidade de vir a ser profissionais capazes de atuar na sociedade com vistas à transformação social.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Vigotski (1996, p. 412) colaborou no desenvolvimento de uma “Psicologia marxista”, compreendendo-a como tarefa histórica a ser realizada. No entanto, evidenciou a necessidade da seriedade científica no emprego dessa nomenclatura, afirmando que, mesmo com algumas

expressões de aproximações da Psicologia com o marxismo, esses dois ainda “devem e estão chamados a se aprofundarem e se fecundarem mutuamente” (Vigotski, 1996, p. 414).

Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista. Essa sutil diferença representa um fator determinante dentro da sua configuração intelectual, na medida em que o pensamento marxista representava o substrato teórico sobre o qual Vigotski construiu a sua Psicologia, mas não os limites aos quais ela estava circunscrita. O materialismo histórico-dialético, entendido como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos (Dala Santa & Baroni, 2014, p. 2).

De acordo com Politzer, Besse e Caveing (1954), o materialismo marxista é uma concepção científica que toma o mundo como uma realidade material, da qual o homem não está apartado. Pode conhecê-la e, por meio do conhecimento, transformá-la. É uma concepção que, em seu conjunto, procura ver o mundo em seu desenvolvimento real sem adições estranhas. Por meio da contribuição de Fromm (1979), podemos complementar que 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 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).

Dessa forma, fundamentado no método dialético de Marx, Vigotski (1996, p. 232) evidencia a importância de, a partir da Psicologia, estudar qualquer objeto a partir de suas raízes lógicas, destacando que todo conceito, por mais abstrato que seja, concentrará “uma repercussão, um reflexo de relações reais entre coisas e processos reais, ainda que não

procedam de conhecimento experimental, real, mas tenham surgido a priori, segundo o caminho dedutivo, de operações especulativas lógicas”. Assim, como Marx, Vigotski elegeu a centralidade do trabalho como ato que dá origem ao ser social.

Resgatamos as questões centrais sintetizadas nesta seção, que destacam a importância da relação unitária entre teoria e prática na formação de psicólogos escolares e educacionais, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo dialético marxista. Reconhecemos que, em meio aos desafios contemporâneos, como a influência do neoliberalismo, a ascensão da inteligência artificial e a recente crise global de saúde, a teoria de Vigotski ainda oferece contribuição para a compreensão e para o próprio desenvolvimento humano, pois defende uma formação de psicólogos com a necessidade de fundamentos teóricos comprometidos com o desvelamento da realidade para enfrentar os desafios contemporâneos de forma crítica. Acreditamos que a abordagem dialética proposta pela Psicologia Histórico-Cultural permite uma compreensão mais abrangente da realidade e promove a reflexão sobre a prática profissional ao considerar a formação social do psiquismo humano. Sob essa perspectiva, a unidade teoria e prática colabora com os psicólogos escolares e educacionais para desenvolver uma visão mais complexa, superando processos ideológicos e alienantes que possam distorcer sua compreensão da realidade.

A respeito das questões *como Vigotski aborda a relação teoria e prática em seus textos e qual conceito ele utiliza para se referir a essa relação?*, Vigotski, nas traduções para o espanhol e português a que tivemos acesso, utiliza tanto os termos teoria e prática, quanto *práxis*, mas, sobretudo, defende a ideia de que a teoria não deve ser dissociada da prática, mas que precisam ser compreendidas em unidades dialética. Ele argumenta que a prática não apenas reflete passivamente a teoria, mas também é afeiçãoada por ela. Da mesma forma, a teoria é enriquecida e validada pela prática, ou seja, há uma relação dinâmica entre esses dois aspectos.

Sob esse ponto de vista, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico, especialmente no contexto da formação de estudantes de psicologia, enfatiza a importância da mediação de uma pessoa mais desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem, conforme proposto por Vigotski, relevando a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e da situação social de desenvolvimento, que são essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem.

Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural reafirma a importância da escolarização formal na formação integral dos alunos, que precisa ir além da transmissão de conhecimentos unicamente técnicos para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas. A formação ou não de conceitos científicos está

diretamente relacionada à capacidade de reflexão mais aprimorada. Com base nisso, o estágio em psicologia escolar e educacional baseado na perspectiva histórico-cultural deve ser visto como processo de formação de conceitos científicos, da compreensão da relação entre psiquismo e realidade, do reconhecimento do papel da linguagem como instrumento de pensamento, em uma abordagem interdisciplinar, e a análise crítica da prática educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratificamos nossos questionamentos, os quais demandam uma resposta em conjunto. Estes questionamentos abordam: qual é o propósito da formação em Psicologia? Qual é a configuração da relação entre teoria e prática no processo educacional voltado à formação profissional em Psicologia Escolar e Educacional, por meio dos estágios supervisionados? Os estágios objetivam a promoção da formação integral do ser humano? Como ocorre o processo de desenvolvimento do conhecimento no contexto da formação em Psicologia? Esse processo é influenciado predominantemente por conceitos científicos ou cotidianos? Qual é a natureza da relação entre a teoria e a prática? É possível que essa relação permita uma apreensão mais profunda da realidade, superando a superfície aparente? Como se pode estruturar, sistematizar e conceber a integração da teoria e da prática nos estágios?

A partir da nossa visão, a formação em Psicologia, especialmente no contexto da Psicologia Escolar e Educacional, tem como propósito principal capacitar profissionais para compreender, analisar, avaliar e intervir nos processos psicológicos que ocorrem no contexto educacional, visando a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos em relação aos processos de ensino e aprendizagem, uma visão ampla que vai além de atender as demandas individuais e meramente emocionais, como muitas vezes se espera desse profissional.

A relação entre teoria e prática no processo educacional voltado à formação profissional nessa área, especialmente por meio dos estágios supervisionados, deve permitir que o estudante possa exercitar a unidade entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional, desenvolvendo não somente as competências e habilidades necessárias, como preconizam as DCNs dos cursos de psicologia, mas proporcionando aos estudantes desenvolverem-se como indivíduos que fazem parte de um processo de universalidade em que os limites da mediação da particularidade devem ser superados.

Os estágios supervisionados desempenham um papel fundamental nesse processo, pois proporcionam aos estudantes a oportunidade de desenvolver os conhecimentos teóricos em situações reais de trabalho, sob a supervisão de profissionais experientes. Isso permite que os estudantes adquiram experiência, desenvolvam avaliação/intervenção e aprimorem sua capacidade de análise e reflexão sobre a prática profissional, permitindo a humanização dos envolvidos no estágio: orientadores, estudantes da graduação, supervisores de campo, estudantes das escolas e demais envolvidos.

No entanto, no contexto da sociedade capitalista, na qual o ensino muitas vezes é

influenciado pelo aligeiramento, precarização e tecnificação, há o risco de que a formação em Psicologia e a realização dos estágios sejam direcionadas principalmente para as ações práticas em detrimento da compreensão dos processos teóricos. Isso pode resultar em uma falta de aprofundamento na compreensão da realidade e na capacidade de análise crítica por parte dos estudantes. Isto é, o processo de alienação dos estudantes em relação ao conhecimento.

Tanto de maneira geral como na área da Psicologia Escolar e Educacional, retomamos a colocação de Caniato (2012), que afirma que se observa uma lacuna significativa entre teoria e prática, caracterizada por uma falta de diálogo e pela “cristalização” das teorias ensinadas, as quais frequentemente não se alinham com a realidade profissional. Especificamente, identifica-se a ausência de um debate político substancial que amplie a compreensão sobre os propósitos e os beneficiários da Psicologia no contexto brasileiro; uma lacuna observada em muitos cursos de graduação oferecidos no país. O debate político foi retomado de forma ampla com a aprovação da Lei 13.935/2019, todavia ainda precisa ser desenvolvido. No entanto, mais do que isso, a formação nessa área precisa ser cuidadosamente pensada e efetiva para formar profissionais preparados para atuação profissional no âmbito escolar.

Portanto, é fundamental que a formação em Psicologia, especialmente na área escolar e educacional, busque equilibrar adequadamente a ênfase nas ações práticas com a compreensão teórica dos processos psicológicos envolvidos, garantindo assim uma formação integral dos futuros profissionais. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem teórica que valorize a unidade entre teoria e prática, bem como o estímulo à reflexão crítica e ao desenvolvimento de uma postura comprometida frente à prática profissional.

Com base em nossa revisão bibliográfica, propomos que o estágio na área da Psicologia Escolar e Educacional seja estruturado considerando diversos elementos, os quais, embora não esgotados, devem ser considerados durante a elaboração e execução do projeto de estágio, quais sejam: delimitação do objeto de estudo da Psicologia Escolar e Educacional; planejamento e intencionalidade, compreendendo que estágio possui início, etapas e conclusão; explicação e compreensão das atividades; estabelecimento de datas e prazos de maneira a permitir o planejamento por parte dos estudantes; formação de conceitos como base fundamental; pensar o estágio a partir do método explicativo; adoção de uma perspectiva histórico-cultural e materialista dialética; desenvolvimento de uma visão crítica; e promoção de uma abordagem interdisciplinar, integrando conceitos e perspectivas de diversas áreas do conhecimento, como psicologia, educação, filosofia e história

No contexto do modo de produção capitalista, as metodologias e estratégias educacionais predominantes refletem as concepções da ideologia dominante. Portanto,

perceber a prática educacional como uma unidade histórica entre teoria e prática implica reconhecer a importância de considerar o contexto sociocultural em que a educação se insere. Na contemporaneidade, a educação tem sido amplamente orientada para a aquisição de habilidades e conhecimentos que visam ao sucesso em um ambiente competitivo. Essa perspectiva enfatiza a obtenção de resultados práticos imediatos e a realização dos interesses individuais dos estudantes. No entanto, a prática educacional não deve ser encarada apenas como uma atividade voltada para o alcance de objetivos imediatos e o desenvolvimento exclusivo de habilidades técnicas. O imediato está relacionado com conceitos cotidianos; já o conhecimento científico, a formação de conceito, demanda tempo, estudo, aprofundamento.

Nossa pesquisa sustenta a ideia de que, para desenvolver um trabalho educativo e formativo diligente em Psicologia Escolar e Educacional, é fundamental que os estudantes se apropriem das teorias existentes, indo além das experiências imediatas proporcionadas pela vida cotidiana. Eles devem se elevar ao nível teórico, como afirma Vigotski (2009), lidar com suas experiências e refletir sobre elas, articulando relações, elaborando análises, sínteses e antíteses. Essa apropriação do real por meio do pensamento teórico é relevante para os profissionais da Psicologia, pois lhes permite identificar contradições, múltiplas causas e determinações e formular proposições qualificadas para enriquecer o currículo e o ensino dos componentes curriculares. Compreendemos que a apropriação dos fundamentos teóricos pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico, e, com isso, há o desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização da realidade em decorrência do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na produção do pensamento conceitual.

Ressaltamos que é imprescindível que se pense a partir da realidade concreta e com vistas para a sua transformação, mas, para que isso aconteça, a formação universitária precisa estar orientada para o desenvolvimento das capacidades de análise, de raciocínio abstrato e para isso não é suficiente que os alunos estejam apenas inseridos no contexto prático atendendo unicamente a lógica do mercado (Martins, 2008). “Afirmamos a necessidade de superação do pensamento empírico pelo mais elaborado, o teórico, que possibilita maior aproximação com a verdade da realidade objetiva” (Martins & Abrantes, 2008, p. 88).

De acordo com os dados do último censo sobre a educação superior (MEC-INEP, 2023), realizado em 2022 e publicado em 2023, os cursos de Psicologia na rede pública contavam com 6.866 vagas para 120.867 candidatos, enquanto que na rede privada de ensino eram ofertadas 16.750 vagas para 309.977 candidatos. Em 2022, o curso de Psicologia foi o sexto maior em número de matrículas no Brasil e o quinto maior curso com beneficiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o programa do Ministério da Educação (MEC) criado em

1999, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas.

Nesse contexto, Kuenzer (2005) afirma que algumas estratégias se configuram como uma “empurroterapia”, desenvolvidas pelo campo da esquerda para diminuir os efeitos da precarização cultural. Essas estratégias priorizam as estatísticas; muitas vezes são oferecidas “certificações vazias” em instituições de reputação duvidosa, constituindo-se em formas superficiais de inclusão que, devido à sua falta de validade, acabam por justificar, pela incompetência individual, a exclusão do mercado de trabalho, dos direitos e de uma existência digna.

Barreto, Facci, Nóbrega e Fernandes (2019) realizaram pesquisa sobre a formação em psicologia no Rio Grande do Norte. As autoras afirmaram que, de maneira geral, no contexto brasileiro, os governos federais liderados pelos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2013) e Dilma Rousseff (2010-2016) implementaram políticas de incentivo que impulsionaram o acesso ao ensino superior, tanto no setor privado quanto no público. Essa dinâmica se reflete nos dados de expansão dos cursos de psicologia no estado do Rio Grande do Norte, onde o crescimento, principalmente na esfera privada, pode ser atribuído às medidas adotadas por esses governos. Enquanto se reconhece o mérito na ampliação do acesso, também se evidencia o ensino superior como uma mercadoria lucrativa para as instituições beneficiadas por tais programas. Muitas dessas empresas foram, e continuam sendo, beneficiadas por programas governamentais como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), os quais subsídiam a inserção financeira de um grande número de estudantes em instituições de ensino superior privadas.

Relevamos, ainda, a indagação levantada por Oliveira e Nascimento (2021): teria o Brasil realmente superado o subdesenvolvimento? Os autores conduziram uma análise do subdesenvolvimento no Brasil, fundamentada na perspectiva de Celso Furtado (1920 - 2004), intelectual e economista brasileiro. Oliveira e Nascimento (2021) destacaram que as características identificadas por Furtado para definir a essência do subdesenvolvimento no Brasil apontam para um cenário de dependência externa, exploração interna e considerável heterogeneidade socioeconômica, persistindo as estruturas de poder inalteradas no país. A desigual correlação de forças entre proprietários e assalariados, embora tenha experimentado uma leve melhoria na primeira década dos anos 2000, como afirma o autor, resultou em um pequeno afrouxamento no modelo neoliberal, mas não conduziu a uma transformação estrutural significativa, e, portanto, não houve uma ruptura com os fundamentos da exploração.

A dificuldade na homogeneização social historicamente desenvolvida no Brasil afirma

a necessidade de se olhar para a estrutura distributiva de renda, o que, conforme Oliveira e Nascimento (2021), caracteriza o diagnóstico de Furtado para o subdesenvolvimento Brasileiro.

Nesse sentido, Barroco e Digiovanni (2021) ressaltaram que a relação dialética entre a atualidade e a história, os sujeitos singulares e a sociedade, a materialidade e o psiquismo é o que nos permite explicar o sujeito. Elas argumentaram que, sendo a psicologia a ciência que visa a explicar a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano, é essencial levar em conta os elementos elencados diante do avanço tecnológico alcançado pela humanidade. Esses avanços possibilitam desvendar as leis da natureza de maneiras inimagináveis, mas ocorrem em contrapartida aos níveis acentuados de desigualdade social presentes na sociedade. Assim se dá a importância de considerar os aspectos da desigualdade social brasileira. “Pois, ao negligenciar as condições econômicas, sociais, culturais e históricas que constituem o psiquismo humano, a Psicologia Escolar acaba contribuindo efetivamente para a reprodução dos problemas que pretende superar” (Barroco & Digiovanni, 2021, p. 52). Compreendemos que as autoras não pretendem culpar a psicologia pela falta de superação desses problemas, mas sim destacar a barreira imposta pela desigualdade social, que deve ser considerada pela psicologia para uma maior capacidade de impacto em suas atividades no desenvolvimento do psiquismo e na transformação social.

A Psicologia Escolar e Educacional precisa colaborar com o processo de formação humana, buscando garantir a finalidade do processo de escolarização que é a apropriação dos conhecimentos científicos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, atenta ao processo ensino-aprendizagem e a todos os elementos adjacentes a ele. Dessa forma pode colaborar para que a escola seja um espaço de emancipação humana, em que o ensino precisa ser fundamentado nos clássicos (Saviani, 2013), em que o clássico não se opõe ao moderno e não se confunde com o tradicional.

Os clássicos são instrumentos mediadores da formação de indivíduos. No contato com essas obras atemporais, é possível desenvolver uma compreensão mais profunda da realidade, o que significa aprofundamento teórico sobre a própria vida e atuação nela. A Psicologia Escolar e Educacional, ao reconhecer o potencial humanizador dos clássicos, pode contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo e para a busca de superação da atual realidade.

Nesse contexto, destacamos que o estágio curricular supervisionado não apenas manifesta a aplicação prática da teoria, mas também contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos, resultantes da compreensão da realidade. Esses saberes, por conseguinte, têm

o potencial de impactar e promover uma transformação concreta na vida das pessoas.

Todavia, para a classe trabalhadora, não podemos esperar grandes benesses provenientes do Estado, pois, como afirmou Ericeira (2019), a partir do pensamento marxista, o Estado e as classes sociais são permeados por todas as contradições e antagonismos presentes no sistema capitalista. Enquanto a propriedade privada dos meios de produção e a exploração dos trabalhadores assalariados são predominantes, o Estado desempenha um papel fundamental na defesa dos interesses da classe dominante. Apesar de ser percebido pela maioria como um órgão representativo de toda a sociedade, na prática, ele age em favor de uma fração específica de classe.

Conforme Ericeira (2019), a partir do pensamento de Marx, o Estado moderno capitalista cumpre quatro funções primordiais. Atua como um capitalista coletivo ideal, mesmo criando e mantendo as condições gerais para a produção, garantindo o avanço das forças produtivas de exploração. Em segundo lugar, funciona como árbitro nas relações de produção, mediando entre capital e trabalho assalariado por meio de legislações destinadas a normatizar as relações sociais no processo de produção de mercadorias. A terceira função é a gestão fiscal e financeira, por meio da qual o Estado gera fundos coletivamente para subsidiar suas atividades. Por fim, desempenha um papel na política comercial externa, seguindo as diretrizes dos países de capitalismo avançado no mercado internacional. Como vimos, essa influência é exercida na própria produção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de psicologia.

Portanto, conforme argumentado por Ericeira (2019), o Estado burguês, de certa forma, representa o desenvolvimento, manutenção e preservação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que nega as contradições inerentes entre capital e trabalho, promovendo assim alienação extrema por meio da reificação das relações entre objeto e sujeito. Nesse contexto, o principal ponto por nós defendido, na formação em psicologia, especialmente na relação entre teoria e prática nos estágios em Psicologia Escolar e Educacional, é a contraposição a essa alienação máxima promovida pelo sistema, visando a não reproduzir as condições de exploração.

Compreendemos que nunca ocorre uma ruptura entre teoria e prática. O que ocorre é uma relação qualitativa diferente, por vezes de precarização, de esvaziamento teórico, de descontextualização da prática. No entanto, não há ruptura, é sempre uma relação de unidade, seja na formação no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, seja em outras esferas da vida, mesmo que deteriorada e empobrecida.

A teoria se manifesta na mente como uma representação dos fenômenos materiais

elaborados e organizados como manifestações do pensamento, juntamente com as práticas sociais, seja pela linguagem oral ou escrita, seja por meio das próprias ações práticas se tornando manifestações materiais que representam o fenômeno original. A teoria é um produto histórico e representa o mais alto nível de conceituação que os seres humanos podem alcançar na tentativa de explicar e compreender a vida natural e social. Esse conjunto de conceitos, cuidadosamente organizados, reflete a realidade e serve como ferramenta para descrever, interpretar, explicar e compreender um mundo em constante transformação. Dessa forma, quanto mais complexa for a prática em relação a um fenômeno material específico, mais complexo será o reflexo na consciência.

Para finalizar, encerramos com um poema de Golondrina Ferreira, que poderia estar espaçado entre os trechos desta tese, dada a grande semelhança que há com o levantamento bibliográfico que fizemos. O poema tem relação com o estágio em Psicologia Escolar e Educacional, pois exemplifica como a objetividade é significativa no desenvolvimento da subjetividade, elementos que tantas vezes mencionamos no decorrer desse texto. As relações de produção impactam na personalidade, isto é, nas formas, ver, agir sentir e pensar. Impactam, ainda, no processo ensino-aprendizagem da classe trabalhadora. Como afirmou Vigotski (2004), o objetivo final da ciência não são apenas os conceitos em si, mas os fatos reais; por isso é preciso olhar para a realidade da classe explorada.

Como afirmou Leontiev (2004), as capacidades históricas da humanidade, desenvolvidas sócio-culturalmente, não são inatas no ser humano. Ele é dotado de um aparato biológico que o capacita para a apropriação do legado da humanidade presente no mundo material, manifestado em objetos, linguagem e fenômenos da vida humana. Mas nem todos os indivíduos têm as mesmas condições objetivas para essa apropriação, sendo este um processo que varia conforme diferentes contextos socioeconômicos, culturais e educacionais.

É possível perceber condições de trabalho precárias descritas no poema, que se configuram como realidades enfrentadas por muitas famílias e comunidades que podem ser atendidas pelos profissionais de Psicologia. Nesse sentido, o poema pode servir como um ponto de reflexão para os estagiários, incentivando-os a considerar criticamente as condições socioeconômicas e laborais das comunidades em que atuam e as relações com o psiquismo humano. Por fim fica a questão: o que a Psicologia Escolar e Educacional tem a ver com isso? A Psicologia burguesa faz de conta que nada tem a ver, enquanto colabora para perpetuar as relações de exploração. Já a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural pensa o desenvolvimento do psiquismo para um novo homem, inserido em uma nova sociedade em que não haja a exploração do homem pelo homem.

INFORME (Ferreira, 2018, s.p.)

Será possível que precisemos escrever
Para que nossos compatriotas entendam
Que aqui não é a China
Mas pode ser pior?

Será preciso contar, ainda que pareça natural
Que se trabalha seis dias por semana
Alguns trabalham seis noites
E outros trabalham uma semana
de dia e outra de noite?

Será preciso dizer, mesmo que doa,
Que o material corta a luva e os dedos
Mas é preciso aguentar
Pois uma luva mais forte
sai muito cara pra empresa?

Precisaremos falar, ainda que incomode
Que os salários aqui são de mil reais por mês
Os aluguéis de quinhentos
E as pessoas têm de um a três filhos?

Terá que ser dito, ainda que não se entenda
Que operamos nove máquinas
Ao mesmo tempo
E uma tela de 32 polegadas pisca em vermelho
à vista de todo o prédio
Quando alguma delas não produziu o suficiente?

Teremos que repetir, ainda que dê raiva
Que nossos bebês com três meses tenham que comer comida
Porque com quatro meses
Voltaremos a trabalhar?

Haveremos de relatar, ainda que canse
Que as luzes são muito fortes para não dormirmos
Que é proibido conversar
Assim como comer, olhar o celular
Ou sair do seu posto de trabalho?

Ainda faltará dizer
Que passamos oito horas olhando pecinhas minúsculas fazendo
o mesmo movimento com as mãos
Dentro de um cubículo de lata de um metro quadrado
Para evitar distrações?

Vai ter que ser dito, ainda que nojento

Que o banheiro também é usado
Para dormir e comer
Porque não há lugar próprio para isso
E dentro da fábrica é proibido mesmo no horário de pausa?

Teremos que dizer, ainda que agonie
Que cheiramos álcool acetona
Respiramos pó de alumínio zinco estanho
às vezes ficamos tontas, mas saímos dar uma volta
E retornamos ao trabalho?

Será preciso mesmo escrever, ainda que atordoe
Que o barulho é de cem decibéis
Quando o permitido é oitenta
Mas não se paga insalubridade
Pois o protetor de ouvido abafa um pouco o som

Será preciso dizer, ainda que assuste
Que quem se acidenta é culpado e demitido
Por isso escondemos os cortes
Fazemos os próprios curativos
E não contamos pra ninguém?

Mas se faz falta dizer, será dito, mesmo com fome
Que as pausas são de uma hora
A comida é ruim e cara
Não há lugar para descanso
E muitos não param nem esse tempo para conseguir bater a meta

Teremos enfim que gritar, ainda que nos dê vergonha
Que a cada falta nos descontam 20% do salário
Mesmo que seja por doença
E por isso não faltamos
Nem mesmo quando adoecemos?

Diremos, se é necessário, mesmo sendo alarmante
Que depois do trabalho transporte e do sono recomendado
sobram três horas de vida útil
De modo que às vezes não vemos os filhos
E às vezes não dormimos.

Agora que já não se pode mais
Voltar atrás na leitura desse poema
É você quem nos diz
A essa altura do relato
E de posse de todas essas informações
O que é mesmo que você vai fazer?

6. 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.
- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2008). *Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento*. In S. Z. de Pinho et al. (Eds.), *Oficinas de Estudo pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista.
- Aita, E. B. (2020). *Psicoterapia enquanto possibilidade de intervenção sobre o processo de formação de consciência: uma análise histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Recuperado de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2020/elis-bertozzi>
- Alban, M. (1999). Automação flexível: o ocaso do taylorismo fordismo e a supremacia do toyotismo. *Organizações & Sociedade*, 6(Organ. Soc., 1999 6(15)). <https://doi.org/10.1590/S1984-92301999000200007>
- Almeida, S. T. S. (2013). *Os desafios e possibilidades do estágio supervisionado: contribuição da supervisão acadêmica qualificada voltada para a práxis social* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Recuperado de <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/dissertacao-revista-e-concluida-fev.-2014.pdf>
- Alves, P. H. (25 de fevereiro de 2024). “Comunismo e nazismo, filhos do mesmo útero”. Recuperado de <https://revistaoeste.com/cultura/comunismo-e-nazismo-filhos-do-mesmo-uterio/>
- 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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Amorim, J. dos S., Ribeiro, L. M. de S. A., & Silva, E. de B. T. (2021). Um ano sem escolas! Narrativas de crianças em tempos (im)previstos. *Revista Práxis*, 3, 113–138. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.257>
- Anjos, R. E. (2019). Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. *Reflexão e Ação*, 27(1), 19-33. Epub 23 de setembro de 2019. <https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.11988>
- Anjos, R. E. (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual

- Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara]. Recuperado de https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2798.pdf
- Antunes, J. (2016). Notas (provisórias) sobre a relação Marx-Hegel. *Revista Dialectus*, 3(8), 60-76. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22361>
- Antunes, J. (2018). *Marx e o fetiche da mercadoria: contribuição à crítica da metafísica*. Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(Psicol. cienc. prof., 2012 32(spe)). <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Antunes, Ricardo. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Boitempo.
- 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. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/>
- 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*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-formacao-em-Psicologia-2018/>
- Baldi, L. A. de P. (2019). A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. *Revista Katálysis*, 22(3), 631-640. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p631>.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>
- Barbosa, R. H. S. (2010). A ‘teoria da práxis’: retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(1), 9–26. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000100002>
- Barreto, M. da A.; Facci, M. G. D.; Nóbrega, M. L. L. & Fernandes, S. R. F. (2019). Psicologia e formação em ênfases curriculares. *Ciências Psicológicas*, 13(1), 158-163. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i1.1817>
- Barroco, S. M. S., & Digiovanni, A. M. P. (2021). *Psicologia Escolar e o enfrentamento cotidiano das desigualdades*. In M. D. Facci, A. A. Anache, & R. Caldas (Eds.), *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (Vol. 2, pp. 35-56). Curitiba: Editora CRV.
- Barroco, S. M. S., Facci, M. G. D., Leal, Z. F. de R. G., Esper, M. B. S. B., & Santos, D. L. de C. dos. (2021). *Recuperação de uma pesquisa sobre a violência na educação básica:*

- Relatos e reflexões impertinentes*. In: Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural (Organização: Sonia Mari Shima Barroco, Graziela Lucchesi Rosa da Silva, e Iracema Neno Cecilio Tada). Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO. 278 p.
- Batista, A. (2014). Processos de trabalho: da manufatura à maquinaria moderna. *Serviço Social & Sociedade*, (118), 209–238. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000200002>
- Benedito, M. (2015). *Cultura inútil: Sobre dinheiro, trabalho e coisas que se dizem afins*. Recuperado de <https://blogdaboitempo.com.br/2015/03/10/cultura-inutil-sobre-dinheiro-trabalho-e-coisas-que-se-dizem-afins/>
- Bezerra, H. J. S., & Correia, M. de F. B. (Eds.). (2022). *Psicologia na Escola em Tempos de Pandemia: práticas e reflexões* [Recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi. <https://www.editorafi.org/ebook/619Psicologia>
- Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* [Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista]. Marília. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b657d67f-9b67-4f97-b43a-091720484da9/content>
- Bock, A. M. B. (2015). Perspectivas para a formação em Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 114-122. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. (2020a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Brasil. (2020b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>
- Brasil. (2020c). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020*. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>
- Brasil. (2020d). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

- Brasil. (2020e). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>
- Brasil. (2020f). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. *Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020*. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>
- Brasil. (2020g). Ministério da Saúde. *Linha do tempo: Coronavírus*. Ministério da Saúde: Brasil. <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>
- Brasil. (2020h). Presidência da República. *Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020*. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>
- Brasil. (2004) Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES Nº 8, de 07/05/2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces0804.pdf?query=Documento%20Curricular
- Brasil. (2011). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 5, de 15/03/2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil
- Brasil. (2019a). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Parecer 1071/2019, aprovado em 04/12/2019*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia (Aguardando Homologação). Brasília.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN10712019.pdf?query=teste

- Brasil. (2019b). *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Brasil. (2023). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES Nº 1, de 11/10/2023*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192
- Bricmont, J. & Sokal. A. (2010). *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Tradução Max Altman. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Record.
- Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. *Cadernos de Psicologias*, Recuperado de <https://cadernosdePsicologias.crppr.org.br/potencias-e-desafios-da-atuacao-em-Psicologia-escolar-na-pandemia-de-covid-19>.
- Campos, H. R., & Facci, M. G. D. (2021). Vigotski e a construção de conhecimento no campo histórico-cultural: o método na pesquisa. In F. C. S. Lemos et al. (Eds.), *Formação em Psicologia Social e sociologias insurgentes: tramas históricas em educação libertária* (pp. 511-528). Curitiba: CRV.
- Campregher, G. A. (1996). A centralidade do trabalho que interessa. *Revista Estudos Econômicos*. São Paulo, 26 (4), 165-180, 1996. <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/116841>
- Caniato, A. (2012). *A Formação de Psicólogos e Psicólogas: respondendo às demandas da sociedade brasileira*. CFP Grupo de Trabalho sobre Formação. Texto elaborado a partir da oficina Formação de Psicólogos organizada pelo CFP. Brasília, DF. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Documeto-do-CFP-sobre-a-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Psic%C3%B3logas-e-Psicologos.pdf>
- Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos De Psicologia* (campinas), 35(4), 351–362. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>
- Cascavel. (2020). Prefeitura Municipal de Cascavel, Estado do Paraná. *Decreto nº 15.545 de 14 de julho de 2020*. Estabelece no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do município de Cascavel, novas medidas para proteção da população e enfrentamento da covid-19 e dá outras providências. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1555/15545/decreto-n-15545-2020-estabelece-no-ambito-da-administracao-direta-autarquica-e-fundacional-do-municipio-de-cascavel-novas-medidas-para-protecao-da-populacao-e-enfrentamento-da-covid-19-e-da-outras-providencias>

- Costa, E. M. da, & Martins, J. B. (2018). O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre "O Significado Histórico da Crise da Psicologia". *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 537-551. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6007>
- Conde, D. L. G. (2018). O estágio como construção de parâmetros para as práticas psicológicas. In: *Anais do VII Congresso da Alfepsi: Formação em psicologia para a transformação psicossocial na América Latina*. Rio de Janeiro: Alfepsi, 115-120.
- Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2020). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da COVID-19: recomendações* [Recurso eletrônico]. Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Costa, E. M. da, & Martins, J. B. (2018). O projeto Vigotskiano para uma Psicologia científica: anotações sobre “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 537-551. <https://www.redalyc.org/journal/799/79957069008/html/>
- Costa, P. H. A. da, & Mendes, K. T. (2021). A miseria da Psicologia Brasileira: subordinação ao capital e colonização-dependência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 16(2), 1-17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082021000200009&lng=pt&tlng=pt
- Dala Santa, F. & Baroni, V. (2014). As raízes marxistas do pensamento de Vigotski. *Revista Kínesis*, Vol. VI, nº 12, dezembro p.1-16. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Duarte, N., (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados
- Duarte, N., Ferreira, B. de J.P., Malanchen, J. e Muller, H.V. de O. 2012. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *Revista HISTEDBR On-line*. 11, 41e (ago. 2012), 38-57. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639894>.
- E-commerce Brasil. (2020). *O mundo não pode parar: fatos e exemplos para enfrentar o coronavírus*. E-commerce Brasil. Recuperado de <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/o-mundo-nao-pode-parar-fatos-e-exemplos-para-enfrentar-o-coronavirus>
- Engels, F. (1976). Humanização do macaco pelo trabalho. In: Engels, Friedrich. (1976). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Engels, F. (1984). *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 6.ed. São Paulo: Global Editora.
- Estado de Minas. (2023). *Bolsonaro chama de "comunismo" ponto da reforma também proposto por Guedes*. Recuperado de <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/07/5111381-bolsonaro-chama-de-comunismo-ponto-da-reforma-tambem-proposto-por-guedes.html>
- Estado de Minas (2024). *Malafaia afirmou: 'Lula é o chefe do comunismo na América Latina'*. Recuperado de <https://www.em.com.br/politica/2024/02/6811216-malafaia-lula-e-o-chefe-do-comunismo-na-america-latina.html>
- 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. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D., & Barreto, M. da A. (2023). Formação em psicologia para atuar nas escolas. *Educação*, 48(1), e96/1–27. <https://doi.org/10.5902/1984644469881>
- Facci, M. G. D. & Firbida, F. B. G. (2014). A relação entre Psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.51-68, jan./jun. <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-6>
- Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. da, & Souza, M. P. R. de. (2020). A Psicologia Escolar e Educacional em tempos de pandemia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020editorial>
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>
- Fernandes, S. R. F. (2016). *Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 150 p. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22362>
- Fernandes, S. R. F.; Seixas, P. s. & Yamamoto, O. H. (2018). Psicologia e Concepções de formação generalista. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 47, 2º sem. de 2018, pp. 57-66. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180018>
- Ferreira, G. (2018). *Informe*. Recuperado de <https://invisiveisluta.milharal.org/2018/11/27/informe/>
- Ferreira, G. (2019). *Poemas para não perder*. Trunca Edições.

- Ferreira, T. C. de S., & Schlickmann, M. S. P. (2022). A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(esp.1), 0643–0660. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753>
- Ferreira, I. (2023). *Como a imprensa contribuiu para incutir medo do comunismo na população brasileira*. Recuperado de <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/como-a-imprensa-contribuiu-para-incutir-medo-do-comunismo-na-populacao-brasileira/>
- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: Clínica, Social e Mercado*. São Paulo: Escuta.
- Filho, J. (2023). *Grandes empresas lucram com a escravidão, mas quando são descobertas fingem indignação*. Intercept_Brasil. Recuperado de <https://www.intercept.com.br/2023/03/04/grandes-empresas-lucram-com-a-escravidao-mas-quando-sao-descobertas-fingem-indignacao/#:~:text=Cutrale%2C%20Cosan%2C%20Nespresso%2C%20Starbucks,com%20den%C3%Bancias%20de%20trabalho%20escravo>
- Firbida, F. B. G. (2012). *A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia]. Maringá. 269 p. Recuperado de <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3001>
- Fromm, E. (1979). *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021). *Psicologia na escola e a Pandemia: buscando um caminho*. In F. Negreiros, B. O. Ferreira (Orgs.). Onde está a Psicologia escolar no meio da pandemia? (pp. 654-682). Pimenta Cultural.
- Guzzo, R. S. L., Souza, V. L. T. de, & Ferreira, Á. L. M. C. de M. (2022). A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. *Estudos De Psicologia* (campinas), 39. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210100>
- Hirano, S. (2001). Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2): 1-20, novembro de 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200001>
- Huberman, L. (2017). *História da riqueza do homem*. Tradução de Valtensir Dutra; atualização e revisão técnica Márcia Guerra. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Curso de Psicologia*. https://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Psicologia_relatoriofinal.pdf
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Curso de Psicologia*.

- https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2009/2009_re_l_sint_Psicologia.pdf
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Curso de Psicologia*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_re_l_Psicologia.pdf
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Curso de Psicologia*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/Psicologia.pdf
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Curso de Psicologia*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Psicologia.pdf
- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & J. L. Sanfelice (Eds.), *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 77-96). Campinas: Autores Associados.
- Lacerda Júnior, F. (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia]. Campinas: PUC-Campinas. 394p. Recuperado de <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15717>
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2019). O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. *Teoria E Prática Da Educação*, 22(1), 25-31. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47426>
- Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira
- Lavoura, T. N. (2018). A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 29(2). <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.6044>
- Leontiev, A. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre.
- Lessa, P. V. de. (2010). *A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da Psicologia histórico-cultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia]. Maringá. 317 p. Recuperado de <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3032>

- Lessa, P. V. de & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar E Educacional*, 15(1), 131–141. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>
- Lessa, S. (2007). Trabalho imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt. *Estudos De Sociologia*, 6(11). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/414>
- Lessa, S. (2012). *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Instituto Lukács. 254 p. Recuperado de <https://beneweb.com.br/resources/O%20MUNDO%20DOS%20HOMENS%20Trabalho%20e%20ser%20social.pdf>
- Lion, T. F. (2015). *Entre Hegel e Marx: a abstração real como médium especular da mercadoria e do espírito*. In M. Carvalho, M. C. B. de Moura, & J. Antunes (Organizadores), *Marx e marxismo* (p. 63-73). São Paulo: ANPOF. https://ppg.unifesp.br/filosofia/images/Marx_e_Marxismo.pdf
- Lordelo, L. da R. (2007). *A consciência como objeto de estudo na psicologia de L.S. Vigotski: Uma reflexão epistemológica* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana]. Salvador. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16086/1/Lia%20da%20Rocha%20Lordelo.pdf>
- Lordelo, L. da R. (2011). A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537–544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>
- Lima, E. B. de; Silva, G. de N.; Guedes, D. C. V. & Barreto, M. da A. (2020). Perejivânie (Vivência) na prática de Orientação Profissional: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 151-161. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n203>
- Luria, A. R. (1979) *Curso de Psicologia geral: introdução evolucionista à Psicologia*. v. 1,2,3 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marino Filho, A. (2010). Educação e personalidade: o afeto e a formação do poder no grupo familiar. *Interfaces da Educ.*, 1(2), 79-96. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/633/597>
- Marino Filho, A. (2011). Considerações sobre as relações entre a pedagogia e a psicologia no processo de escolarização. *Avesso do Avesso*, 9(9), 7-19. Recuperado de https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v9_artigo01_consideracoes.pdf
- Martins, L. M. (2008). *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. In S. Z. de Pinho et al. (Eds.), *Oficinas de Estudo pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista.

- 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., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia Em Estudo*, 15(4), 675–683. <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/>
- Marx, K. (1982). *Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (2008). *Prefácio*. In: MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, p. 47-52.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. (J. Ranieri, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2010). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã* (R. Enderle, N. Schneider, & L. C. Martorano, Tradutores). São Paulo: Boitempo.
- MEC - Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. (2023). *Censo da Educação Superior 2022*. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar e Teorias Críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menezes, L. F. (2023). *Lula engana ao dizer que Dilma foi absolvida no caso das 'pedaladas fiscais'*. Recuperado de <https://www.aosfatos.org/noticias/lula-engana-ao-dizer-dilma-foi-absolvida-pedaladas/>
- Mira, M. M & Romanowski, J. P. (2009). Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In.: *Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, Paraná. (p. 10208-10219). Recuperado de <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7521/5007>

- Miranda, M. G. de. (2020). O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Inter-Ação*, Goiânia, v.45, n.1, p. 1-15, jan./abr. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62691>
- Moraes Neto, B. R. de. (1986). Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. *Revista De Administração De Empresas*, 26. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901986000400003>
- Moraes, M. C. M. de. (2009). "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, 30, 585–607. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>
- Moraes, M. M. C. de. (2004) Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. Ijuí: *Revista Educação UNISINOS*, 5(9), p. 79-101. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6493/3635>
- Moraes, M. M. C. de. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>
- Moraes, M. C. M. de. (1999). Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*, 17(32), 51–68. <https://doi.org/10.5007/%x>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>
- Oliveira, A. S. de & Nascimento, C. A. do. (2021). Subdesenvolvimento brasileiro à luz de Celso Furtado: uma “radiografia” da estrutura distributiva de renda no país. *Economia e Sociedade*, 30(3), 781–810. <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2021v30n3art01>
- Oliveira, A. da R.; Oliveira, N. A. & Protásio, A. R. (2022). Recuo da teoria e pedagogia praticista. *Revista Dialectus*. 11 (25). 246-267. <https://doi.org/10.30611/2022n25id80846>
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. da; Martins, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na Psicologia social*. Petrópolis: RJ: Vozes, pp. 25-51.
- Oliveira, F. A. F. de. (2012). *O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização*. Dissertação de mestrado em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Programa de pós-graduação em psicologia, Maringá. Recuperado de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2012/flavio>
- Paixão, B. G. da (2015). *A essencialidade negativa da Política em Marx*. In M. Carvalho, M. C. B. de Moura, & J. Antunes (Organizadores), *Marx e marxismo* (p. 74-85). São Paulo: ANPOF. Recuperado de https://ppg.unifesp.br/filosofia/images/Marx_e_Marxismo.pdf

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peixoto, E. M. de M. (2018). A “prática” como “critério de verdade”. *Perspectiva*, 36(1), 194-219. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p194>
- 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. <http://sites.uem.br/ppi/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2019/jacsiane>
- Prates, J. C., & Carraro, G. (2017). "Na prática a teoria é outra" ou "separar é armadilha do capitalismo?" *Argumentum*, 9(2), 161-171. Universidade Federal do Espírito Santo. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475555301014>
- Politzer, G., Besse, G. & Caveing, M. (1954). *Princípios fundamentais de filosofia* (J. C. Andrade, Trad.). São Paulo: Hemus.
- Ribeiro, Flávia de Mendonça, & Guzzo, Raquel Souza Lobo. (2019). Psicologia e ensino superior: aspirações pequeno-burguesas e contradições cotidianas em cotistas. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3004>
- Ribeiro, N. R. (2015). *Morre Eduardo Galeano: eternize-se o direito ao delírio*. <http://www.contioutra.com/morre-eduardo-galeano-eterniza-se-o-direito-ao-delirio/>
- Redecker. E. V. (2021). *Praxis and Revolution: A Theory os social transformation*. Columbia Univerrsity Press: New York.
- Rodrigues. M. (2022). *Bolsonaro's troubled science legacy*. *Nature*, 609, 890-891. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-03038-3>
- Rubinstein, J. L. (1978). *Princípios de psicologia general*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Sánchez Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis* (2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Santos, J. M. O., & Lima, P. G. (2022). O Ensino Centrado em Competências Básicas e Específicas: Análise de Trabalhos Publicados na Psicologia. In *Anais do III Colóquio de Política e Gestão da Educação* (n.3, pp. 218-229). ISSN: 2674-8630. Recuperado de <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1040>
- Santos, J. M. O. (2020). *O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política* [Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba]. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12373?show=full>
- Santos, V. F. D., & Messeder Neto, H. da S. (2023). O que queremos ensinar é mesmo clássico?: veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica.

- Salinas, S. S. (1987). *Do feudalismo ao capitalismo: transições*. São Paulo: Atual. (Discutindo a história).
- 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. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3054>
- Santos, C. M. dos. (2006). *Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil* [Tese de doutorado, UFRJ/Escola de Serviço Social/Programa de Pós-graduação em Serviço Social]. Rio de Janeiro: UFRJ. Recuperado de <http://objdig.ufrj.br/30/teses/665082.pdf>
- Santos, J. M. O., & Lima, P. G. (2021). O estágio curricular supervisionado nos cursos de Psicologia no Brasil e as políticas educacionais. *Docent Discunt*, 1(2), 74–94. <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n2.p74-94>
- Saviani, D. (1991). *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira De Educação*, 12(34), 152–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- 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.
- Saviani, D. (2017). Educação, práxis e emancipação humana. *Práxis e Hegemonia Popular*, (2), 2. ISSN 2526-1843. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil* [Livro eletrônico]. Autores Associados. (Coleção memória da educação).
- Shuare, M. (2016). *A Psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota.
- Silva, R. I. M. (2015). *Sobre Psicologia e Ideologia na obra de L. S. Vigotski* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá]. Recuperado de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2015/rafael-iglesias>.

- Silva Triviños, Augusto (2006). A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, 12(2),121-142. [fecha de Consulta 1 de Jul. de 2020]. ISSN: 0104-754X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115315946006>
- Silva, L. F., Montagner, M., & Roselino, J. E. (2006). O taylorismo sob controle: o lugar das novas e velhas tecnologias na ordem industrial. *Revista De Administração Mackenzie*, 7(RAM, Rev. Adm. Mackenzie, 2006 7(1)). <https://doi.org/10.1590/1678-69712006/administracao.v7n1p136-156>
- Smolka, A. L. B. (2021). A teoria histórico-cultural do psiquismo humano em perspectiva: condições e implicações de uma psicologia concreta. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 3(2), ISSN 2596-268X. <https://revistashc.org/index.php/shc/article/download/109/49/>
- Souza, C. A. de. (2021). Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. *Estilos da Clínica*, 26(1), 17-28. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p17-28>
- Souza, J. A. M. de. (2020). Lenin em Vigostki: do espontaneísmo inconsciente ao desenvolvimento da consciência. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, 12(2), 322–334. <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i2.37643>
- Souza, T. M. S. (2006). *Emoções e capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. <https://tede.pucsp.br/handle/handle/17155>
- Tavares, M. A. (2022). *O ensino privado para o trabalhador já estava contido no liberalismo de Adam Smith*. <https://www.termometroapolitica.com.br/colunas/o-ensino-privado-para-o-trabalhador-ja-estava-contido-no-liberalismo-de-adam-smith/>
- Terra, C. F., & Raposo, J. F. (2022). Lives to live: influência, conteúdo efêmero e comunicação digital na pandemia da Covid-19. *Organicom*, 19(38), 202-212. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-3909.v19i38p202-212>
- Tenório, F. G. (2011). A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. *Revista De Administração Pública*, 45(Rev. Adm. Pública, 2011 45(4)). <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000400011>
- Toledo, R., & Pereira, R. (2020). *Análise sobre o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19: caminhos para uma atuação crítica em Psicologia Escolar*. In V. Lamim-Guedes (Ed.), *A educação na COVID-19: a voz docente* (pp. 65-76). São Paulo: Editora Na Raiz. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6185352/mod_resource/content/1/Livro%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Covid19_%20a%20voz%20do%20docente.pdf#page=66.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100010>

- Vigotskii, L. S. (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In L. S. Vigotskii et al. (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (8ª ed., pp. 103-118). São Paulo: Icone.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad., 2a ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1991). *Vygotsky: Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas: psicología infantil. Tomo IV*. Madrid: Visor Dist. S. A.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V*. Madrid: Visor Dist. S. A.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas: problemas de Psicología Geral. Tomo II*. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A.
- Vygotsky, L. S. (2004). *O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica*. In: Vygotsky, Lev Semenovitch. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. 3ª. edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Vinha, M. P., & Welcman, M. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Vygotski, L. S. (2017). *Obras escogidas. Tomo VI*. Madrid: Machado.
- Weide, D. F. (2022). Filosofia da práxis: educação, política e consciência de classe. *Revista Práxis E Hegemonia Popular*, 7(10), 14–29. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p14-29>
- Travassos, Rômulo, & Mourão, Luciana. (2017). Resultados do enade e avaliação da formação em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 16(3), 318-327. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.12576>