

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

RAFAEL PEREIRA GOMES

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA RELAÇÃO PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR
DAS PUBLICAÇÕES NA ANPED ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2017**

Alfenas/MG
2018

RAFAEL PEREIRA GOMES

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA RELAÇÃO PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR
DAS PUBLICAÇÕES NA ANPED ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2017**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Linha de pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas. Orientadora: Professora. Dra. Cláudia Gomes.

Alfenas/MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Gomes, Rafael Pereira.

Perspectivas e desafios da relação Psicologia Histórico-Cultural e Educação: um estudo a partir das publicações na ANPEd entre os anos de 2000 e 2017 / Rafael Pereira Gomes. -- Alfenas/MG, 2018.

104 f. : il. –

Orientadora: Cláudia Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2018.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Professores - formação. 3. Psicologia educacional. I. Gomes, Cláudia. II. Título.

CDD 370.15

RAFAEL PEREIRA GOMES

**“PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA RELAÇÃO PSICOLOGIA HISTÓRICO
CULTURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES NA
ANPED ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2017”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 31/06/16

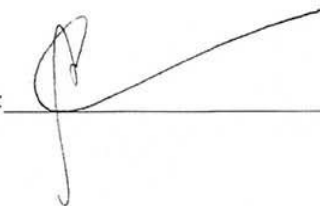
Profa. Dra. Cláudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Paula Costa de Andrada
Instituição: Centro Universitário de Atibaia –
UNIFAAT

Assinatura: 

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Dedico aos meus pais Ana e Paulo, por oferecerem constantemente
seu amor incondicional!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da sabedoria e inteligência. Aos meus pais Paulo e Ana pelo amor incondicional e aos meus irmãos, Paula e Rodrigo pelo apoio constante. Gratidão especial a minha orientadora, Professora Dra. Cláudia Gomes e aos professores da banca avaliadora: Dra. Paula Andrada (UNIFAAT), Dr. André Senna (UNIFAL-MG). Gratidão ao amigo de mestrado e da vida, Luiz Paulo Teixeira. Meu reconhecimento aos colegas de docência na Unincor - Universidade, que me acolheram de forma humanizada e que diariamente compartilham das alegrias e dificuldades da vida acadêmica, em um espaço de emancipação e cooperação, que não cede ao corporativismo e aos jogos velados de poder, que tanto adoecem institucionalmente as Universidades. Ressalto a compreensão por parte da direção da APAE/CER II - Centro de Especialidades em Reabilitação Físico Intelectual, sempre dispostos a reconhecer os meus compromissos no mestrado durante estes anos e pelo constante investimento profissional em seu corpo clínico. E por fim, gratidão enorme aos meus alunos, que me fazem buscar continuamente o aprimoramento e sustentar diariamente meu desejo pela docência.

RESUMO

Esta pesquisa vinculada ao estudo do Desenvolvimento Humano e Humanização: aportes da Psicologia Histórico-Cultural foi definida como uma pesquisa de natureza descritiva e por um estudo de revisão de levantamento bibliográfico cujo objetivo foi investigar de que forma a Psicologia Histórico-Cultural têm se articulado com a Educação para compreender os desafios e perspectivas da formação docente. Assim, a partir da definição dos estudos e pesquisas apresentados no Grupo de Trabalho 20- Psicologia da Educação no período de 2000 a 2017, foram selecionados 13 trabalhos que puderam ser vinculados a três categorias que contemplam o debate de como a Psicologia têm se articulado com a Educação para favorecer a formação e o trabalho docente. A primeira categoria discute os desafios do desenvolvimento da Identidade Profissional. A segunda, intitulada Espaços de formação, contempla estudos que enfocam o debate sobre as atuais e novas proposições sobre os espaços de formação inicial e continuada, assim como possíveis metodologias, desafios e dilemas. E por fim, a terceira nomeada como Novos paradigmas e concepções educacionais, aborda os estudos que enfocam direta e indiretamente os desafios das práticas pedagógicas. Buscou-se demonstrar que há elementos importantes da Psicologia Histórico-Cultural capazes de oferecer criticidade nas análises acerca da formação e do trabalho docente e seus espaços de configuração. Sendo assim, a investigação, identificou questões pertinentes à formação e ao trabalho docente em consonância à perspectiva social de desenvolvimento, efetivando a relação entre Psicologia e Educação a partir de referências críticas. Pode-se evidenciar que os estudos alarmam de modo geral para a importância dos espaços de formação docente, seja no âmbito inicial ou continuado, como forma de favorecer a significação dos elementos materiais e singulares quanto à Identidade Profissional, potencializadores da construção de novos paradigmas educacionais em relação ao trabalho docente, a partir de uma articulação com uma Psicologia crítica, que oferece elementos teóricos, metodológicos e relacionais em alinhamento a uma perspectiva social de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Psicologia Educacional. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research linked to the study of Human Development and Humanization: contributions of Cultural Historical Psychology was defined as a research of a descriptive nature and a review study of bibliographical survey whose objective was: to investigate from the works of ANPED, in what way Psychology Cultural History can contribute to articulations with education in the perspective of teacher training and performance. Thus, from the definition of the studies and research presented in the GT 20 - Educational Psychology, 13 papers were selected that could be linked to three categories that contemplate the debate of the discussions and challenges of the relation Cultural Historical Psychology and Education. The first category discusses the challenges of developing the Professional Identity. The second, entitled Training Spaces, encompasses studies that focus on the debate about initial and continuing training, as well as its challenges and dilemmas. And finally the third named as New paradigms and educational conceptions, approaches studies that directly and indirectly focus on the challenges of pedagogical practices. It was tried to demonstrate that there are important elements of the Psychology.Historical-Cultural able to offer criticality in the analyzes about the teacher formation and its spaces of configuration. Therefore, the research identified issues relevant to teacher education in alignment with the social perspective of development, making the relationship between Psychology and Education based on critical references. It can be evidenced that the studies alarm in a general way the importance of the spaces of the teacher training, either in the initial or continued scope, as a way of favoring the signification of the material and singular elements as the Professional Identity, improvers of the construction of new educational paradigms.

Key words: Education. Teacher training and performance.EducationalPsychology.Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPED	- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica.
CF 1988	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
EAD	- Educação a Distância.
GT 20	- Grupo de Trabalho Psicologia Educacional.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano.
IES	- Instituição de Ensino Superior.
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola.
PHC	- Psicologia Histórico-Cultural.
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPGE	- Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade Federal de Alfenas.
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
TPE	- Todos Pela Educação.
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora.
UNE	- União Nacional dos Estudantes.
UNIFAL/MG	- Universidade Federal de Alfenas- Minas Gerais.
UNIFEI	- Universidade Federal de Itajubá.
UNIFENAS	- Universidade José do Rosário Vellano.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	A PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.....	16
2.2	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISES CRÍTICAS.....	23
2.3	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
3	METODOLOGIA	40
3.1	RECURSOS.....	41
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	42
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	70
	ANEXOS	80

1INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita de uma dissertação de mestrado, somos inevitavelmente interpelados a responder algumas perguntas acerca dos motivos pelos quais optamos almejar a titulação de mestre. Sendo assim poderemos nos questionar: por que um mestrado? E por que o mestrado em Educação? São questionamentos que pretendo responder nas linhas que se seguem.

Desde a adolescência fui interpelado pelas questões que envolvem a mediação pedagógica. Mesmo ainda sem possuir nenhuma articulação teórica sobre o conceito da mediação, já trabalhava com a formação religiosa de crianças através da catequese, na paróquia onde realizei meu percurso de formação cristã (legado familiar) em Três Pontas, sul de Minas Gerais. Era desde já tomado por um desejo de mediar a aprendizagem, sendo, naquela ocasião, voltada para a formação cristã das crianças. E tal desejo continuou crescendo e tomando corpo, sobretudo no início da juventude, onde trabalhava com a formação teológica e mais precisamente litúrgica. Todas essas experiências foram imprescindíveis para que eu pudesse elaborar futuramente o desejo pela práxis docente, associadas ainda ao meu processo formativo permanente, que me coloca constantemente em um movimento contínuo de compreensão da Psicologia em interface com a Educação.

No ano de 2010, cursei o Bacharelado em Psicologia- Formação de Psicólogo pela UNIFENAS. Ao concluir a graduação, obtive o certificado de honra ao mérito nas questões relacionadas ao tripé da vida acadêmica, ou seja: ensino, pesquisa e extensão. Tal fato nas considerações da referida instituição, me trouxe a possibilidade de iniciar a docência universitária através de aulas de substituição na própria universidade e em outras IES na cidade de Varginha- MG. Almejando a prática da pesquisa e a continuidade na docência universitária, realizei algumas especializações como: Gestão de Saúde pública pela UFJF, Gestão Pública Municipal- UFJF, Teoria Psicanalítica- UNIFENAS e Gestão de Pessoas e Projetos Sociais- UNIFEI (em andamento). Ao cursar as especializações, reafirmou-se meu desejo pela práxis da pesquisa e conseqüentemente pelo mestrado em Educação na UNIFAL/MG.

Mas por que um Programa de Mestrado Acadêmico em Educação? Uma das maiores motivações foi identificar na docência a demanda por professores que trabalhassem na interface do saber Psicológico com a Educação. Sendo assim, cursei como aluno não regular a disciplina de “Perspectivas histórico-culturais em Educação” do PPGE/ UNIFAL-MG. Este fato foi imprescindível para identificar-me com a teoria vigotskiana e com as problemáticas

da relação Psicologia Histórico-Cultural e Educação. O mestrado na UNIFAL trouxe a possibilidade de conciliar o percurso formativo próprio do Mestrado com a rotina profissional de Psicólogo Clínico e Docente. A escolha pelo PPGE ocorreu também em relação à possibilidade do trabalho como supervisor de estágio em Psicologia Escolar, bem como para dar continuidade como docente nas disciplinas do curso de Psicologia (Bacharelado e Licenciatura). Neste contexto é que decidi pela problemática do estudo, visando contribuir com a formação de novos licenciados em Psicologia e em outras áreas afins. Pelos motivos situados acima é que a proposta da pesquisa em educação torna-se ainda mais prazerosa e desafiadora para o pesquisador.

O presente trabalho ocorre a partir da linha de pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas e do Grupo de Pesquisa Cultura e Humanização-UNIFAL/MG, na linha de pesquisa “Psicologia e os contextos sociais do desenvolvimento”, ao qual o proponente é vinculado. Os estudos do grupo de pesquisa são amparados pelos embasamentos históricos culturais e, mais precisamente, pelos escritos de Lev Semenovitch Vigotski e seus principais estudiosos. Busca investigar, sobretudo, os processos de significação e subjetivação como eixo para a compreensão do processo de desenvolvimento humano nos espaços educacionais e de promoção da saúde.

A temática da interface Psicologia Histórico-Cultural e Educação e a questão da formação e atuação docente tem permeado as proposições mais emergentes do grupo de pesquisa. No que tange a formação docente, as pesquisas em Educação trabalham a partir de duas perspectivas de investigação: uma que considera a formação inicial – ou seja, aquela que ocorre durante a graduação – e outra que busca compreender e problematizar a formação continuada.

Apesar de estarmos testemunhando constantemente a defesa da atenção para perspectivas em relação à formação de professores, percebemos que os espaços para formação humanizada e o possível desenvolvimento humano destes atores nem sempre são suficientes e precisos. Isso se relaciona com a tendência de considerar que a formação de professores está fundamentada numa lógica de operacionalidade, remetendo-se sempre para os resultados, restringindo-se a questões de natureza didática e aos estudos de métodos específicos para o ensino de conteúdos considerados prioritários. Assim, percebemos o empobrecimento dos espaços que ainda perdem gradativamente o papel primordial de favorecer ações que contribuam para o desenvolvimento humano dos docentes. (ARCE, 2001; GOMES; SOUZA, 2014).

A premissa primária deste estudo relaciona-se à compreensão de que os espaços de formação docente não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito alinhadas à formação humana. (GOMES, 2015).

Quando pensamos na formação e no trabalho docente, estamos amparados por uma perspectiva de compreensão social da educação, que parte de questões problematizadoras de confronto social e humano. Podemos assim considerar que os espaços de formação docente necessitam considerar possibilidades de reconfiguração de sentidos, através de diferentes compreensões e novas vivências, onde seus atores assumam novos posicionamentos ideológicos, políticos e profissionais, não se restringindo aos seus próprios discursos e práticas naturalizadas. (GOMES; SOUZA, 2009).

Assim, discutir a temática da formação de professores nos remete à necessidade de problematizar as deficiências e equívocos dos recortes curriculares formativos, não apenas no nível técnico e metodológico, mas prioritariamente, chamando a atenção para a inexistência de espaços e possibilidades de os licenciandos/licenciados refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação. (GOMES; SOUZA, 2014, p.1).

Tornar-se sujeito de sua história compreende que o professor deve buscar promover o desenvolvimento dos alunos e de si próprio, considerando a educação a partir de um processo recursivo que lhe permita questionar regras, condições materiais, costumes, valores que estão contextualizadas na escolha pela docência. A partir de tais concepções temos a possibilidade de uma educação alinhada a uma compreensão social, processo que demanda do homem uma ação social que ocorre a partir do contato com outros meios sociais e que implica em construções ao decorrer da vida de cada indivíduo. Compreendemos ainda que o trabalho docente apresenta-se com a possibilidade de constituir-se como um espaço formativo e que se contextualiza no cotidiano da escola. (GOMES; SOUZA, 2009).

Para compreendermos a proposta de uma educação alinhada à perspectiva social de desenvolvimento, necessitamos situar historicamente a relação entre Psicologia e Educação, que no decorrer do tempo, possibilitou aproximações significativas entre os dois campos do saber, mas trouxe apropriações equivocadas e que repercutem até os dias de hoje. É certo que um dos modos de efetivação da relação Psicologia-Educação passa pela problemática da formação de professores. (GOMES; SOUZA, 2009).

No entanto, é relevante pensarmos que nem sempre a Psicologia foi considerada e legitimada criticamente, ou seja, considerando o homem a partir de uma construção social e histórica. Em contraponto, temos a possibilidade de uma Psicologia que se associa aos contextos sociais de desenvolvimento, possibilitando-nos melhores condições de

problematizarmos, além dos espaços de formação e do trabalho docente, o acesso e permanência dos alunos na escola, a reprovação, a evasão e o abandono escolar, entre outras questões emergentes no campo educacional. (TONUS, 2009).

Em um primeiro momento, podemos pensar sobre o acesso à escola no Brasil. Dados de 2015 mostram que o Brasil possui 2.486.245 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. Os números foram levantados com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. (IBGE, 2015).

Os anos de 2005 e 2015 (36,2% e 36,5%, respectivamente), mostram que o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentava a escola aumentou de 81,6% para 85,0%. O aumento também foi observado em relação à educação infantil de acordo com os dados da PNAD. Em 10 anos, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade subiram de 13,0% e 62,8%, respectivamente, em 2005, para 25,6% e 84,3%, respectivamente, em 2015. A taxa de frequência escolar bruta em 2015, das pessoas de 6 a 14 anos de idade atingiu 98,6%. Por sua vez, a inserção dos jovens de 15 a 17 anos de idade avançou lentamente, evidenciando a dificuldade de garantia do direito à educação básica obrigatória para esse grupo etário que deveria estar frequentando o ensino médio. A proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava escola cresceu somente 3,4 pontos percentuais, passando de 81,6%, em 2005, para 85,0% em 2015. (IBGE, 2015).

O aumento dos índices referente às matrículas em todos os níveis da Educação Básica evidenciou a democratização do acesso à escola promovida a partir da CF (1988), que assegurou a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (AGUIAR; ORTIGÃO, 2013 p.367).

Se por um lado tivemos a democratização do acesso, por outro ficou evidente a questão da permanência do aluno na escola. As políticas públicas deveriam buscar agora lançar olhar sobre os índices de evasão na Educação Básica. Segundo dados disponibilizados no site do INEP, o índice médio de evasão revela que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (INEP, 2017).

O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH e no PNUD é o que apresenta a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Isso nos leva a pensar que a evasão é um processo de dimensões muito

complexas. As metas da CF 1988, que prevê a universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo, ainda não foram possíveis de ser alcançadas. A evasão é um processo muito complexo e que pode ser considerada como um “ato solitário”, que pode estar relacionado à descontextualização das relações interpessoais ou ao uso de substâncias psicoativas, bem como: sucessivas reprovações, substituição, falta de apoio familiar e da escola. (SILVA FILHO, ARAÚJO, 2016, p.37).

A evasão deve ser compreendida para além de um olhar individualizante em relação aos alunos e suas configurações familiares. A escola exerce ação sobre os seus alunos a partir dos diferentes segmentos sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 1975) ¹.

Sendo assim, percebemos que educação concebida como direito a partir do qual outros direitos podem ser alcançados ainda não foi efetivamente possível. As políticas sociais que objetivam o acesso e a permanência do aluno na escola, por mais propositivas que sejam não oferecem garantia de uma educação comprometida com a qualidade social. (PACIEVITCH, 2008).

Quando compreendemos um contexto educacional que não possibilita qualidade social aos seus alunos, percebemos que estamos inevitavelmente diante de outro grande problema: a reprovação escolar. Existem expressivas desigualdades nos estudos e condições oferecidas pela escola a crianças e jovens de diferentes etiologias sociais. (BORDIEU; PASSERON, 1975).

Embora houvesse avanços em relação ao acesso à educação básica, com principal ênfase ao ensino fundamental, ainda notam-se diferenças expressivas entre as condições escolares. Tais diferenças dizem respeito às origens sociais distintas que se associam a desempenhos escolares diferenciados, colocando-nos diante de distinções sociais já preestabelecidas. (BORDIEU; PASSERON, 1975).

Neste cenário é que podemos problematizar a repetência ou reprovação escolar. Dados do INEP (2017) consideram que entre 2014 e 2015 a repetência na 1ª série do ensino médio chegou a 15,3%. O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência no ano de 2017. Mesmo sendo concebida como uma prática que teria efeitos positivos, a repetência permanece sendo questionada pelas pesquisas e políticas educacionais, sobretudo em razão de suas consequências sociais negativas. Ela ainda é

¹ A partir de estudos desenvolvidos na França nos anos 1960, estes autores conferem destaque à necessidade de que a sociedade perceba as implicações dos mecanismos escolares de discriminação e de dominação sociocultural em relação às desigualdades sociais. O debate sobre as desigualdades sociais permanece como sendo o foco das discussões na década de 1990.

reconhecida como um fenômeno social de alta complexidade, onde está em interação à realidade própria de cada escola e suas políticas, a realidade dos alunos e de seus familiares. (AGUIAR; ORTIGÃO, 2013).

A reprovação escolar relaciona-se também à evasão e ao abandono escolar. Os altos índices de abandono de alunos, sobretudo na escola básica, nos colocam diante do desafio de garantir condições para que o aluno possa aprender, diante de um cenário de insucesso escolar e rendimentos acadêmicos insatisfatórios. (DOURADO, 2005).

Ribeiro (1991), em sua obra intitulada “A pedagogia da repetência”, nos apresenta que a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem do aluno na escola era atribuída unicamente ao próprio estudante e que os índices de reprovação eram tão expressivos nas quatro primeiras séries que os estudantes abandonavam a escola. Aqui estamos diante de outro fator expressivo para o afastamento de alunos, ou seja, as expectativas da escola com o que se espera do aluno, o que incide diretamente nos conteúdos curriculares e que são ministrados em sala de aula, sem que a escola, seus professores ou demais profissionais se comprometam com as necessárias análises das dificuldades de “ensinagem”.

Concordamos com Patto (1987) que já nos dizia há duas décadas que cada aluno apresenta um aparato intelectual e cultural e a falta dessa análise e consideração por parte da escola reflete em alguns casos, no fato de afastar o aluno da própria escola. Sendo assim deveríamos pensar em práticas escolares que considerassem necessariamente as dimensões: política, histórica, socioeconômica, ideológica e institucional nas quais estão contextualizados os seus alunos. Sendo assim, nos parece evidente o desafio essencial de se pensar na reconfiguração dos espaços formativos docentes a partir de propostas críticas e reflexivas, visando assim uma prática educacional emancipatória.

Assim como a formação, os espaços e ações profissionalizantes também precisam incorporar em suas ações processos distanciados das organizações dicotômicas, como por exemplo, teoria/prática, conhecimento/ação, reflexão/ação; razão/emoção, entre outras. Visualizamos que o cenário formativo seja nos espaços de formação inicial ou nas experiências de formação continuada docente devem garantir o aprofundamento da “função” social docente, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que embasadas em aportes teóricos condizentes possibilitem aos professores redesenharem suas identidades profissionais. (GOMES, 2005, p.3).

A partir de tal concepção, percebemos que a formação docente inicial, sobretudo nas licenciaturas curtas, baseadas nas dicotomias preparação pedagógica/conhecimento específico; ensino/pesquisa; preparação teórica/ prática, está como base dos currículos de formação de licenciados e são muitas vezes desvinculadas da prática ou do trabalho docente. (FONSECA, 1997; GATTI; BARRETO, 2009).

Portanto, não se pode desconsiderar a defesa da formação e do trabalho docente alinhada à aceitação de experiências que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Busca-se assim, a humanização do professor, como prática ou espaços que priorizem o contato docente com outros sociais, a partir de ações motivadas por questões históricas e culturais. (GOMES; SOUZA, 2011).

Visamos assim, a possibilidade de construção de espaços formativos que considerem o diálogo e que problematizem o confronto social, como formas de situarmos os contextos educacionais na produção do conhecimento, com ações que considerem elementos de sentidos e humanização dos docentes. (BAZON; GOMES, 2013).

Portanto, este estudo colabora com a construção do conhecimento da área na medida em que busca verificar os principais entraves e onde é essencial rever as práticas e a formação, de maneira que se possa avançar para a criação de espaços que contribuam para o desenvolvimento humano docente, onde possam ser os protagonistas de sua história, de seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o de seus alunos.

Acredita-se que o estudo também contribuirá para a formação do pesquisador, pois possibilitará ampliação dos conhecimentos adquiridos na temática até então, o que se torna imprescindível para a sua qualificação como docente, redirecionando-o em suas práticas educacionais e no compromisso crítico-social e científico, visando ainda à construção de ações educacionais democráticas e humanizadoras.

Com base em tamanhas problematizações esta dissertação lançou como questão de investigação: de que forma a PHC tem se articulado com a Educação para favorecer a formação e o trabalho docente? Somado a este questionamento, baseamo-nos em algumas hipóteses que nortearam este trabalho.

A primeira hipótese é a que diz respeito à contribuição teórica da PHC para a formação para o trabalho docente, que prevê que o reconhecimento do cenário político e social da profissão do Psicólogo trouxeram redirecionamentos para a Psicologia Educacional. A formação de professores pensada a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nos coloca diante da constatação de estudos que estão sendo realizados e que apresentam práticas que pouco contribuem para transformações na formação dos profissionais e conseqüentemente na prática exercida em sala de aula. (GIMENES; LONGAREZI, 2001).

A segunda hipótese diz respeito às contribuições metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural. Aqui, pensamos que a Psicologia enquanto aporte teórico e metodológico apresenta-se à escola com propostas que negligenciam a perspectiva social do desenvolvimento humano, evidenciando uma compreensão de sujeito descontextualizado

socialmente, reduzindo conseqüentemente os fenômenos educacionais a leituras superficiais. Compreendemos ainda que isso se relaciona também aos espaços de formação, onde são apresentadas aos docentes muitas informações igualmente superficiais e que não lhes proporcionam tempo hábil para os estudos e a possível internalização do conhecimento. (MEIRA, 2000).

Problematizamos assim a terceira e última hipótese, considerando que no aspecto relacional, a Psicologia Histórico-Cultural também apresenta como contribuições a alteração da lógica relacional professor-aluno, configurando-se como uma nova prática, ou seja, a PHC pode oferecer distintos recursos metodológicos a serem utilizados nos espaços de formação inicial e continuada, que possibilitem que o professor configure novos significados e sentidos em relação a mediação pedagógica. (SAVIANI, 1991, p. 22).

A pesquisa apresentou o seguinte objetivo geral: investigar de que forma a PHC tem se articulado para compreender os desafios e perspectivas da formação docente.

Como objetivos específicos:

- a) Levantar quantitativamente os artigos publicados pelo GT de Psicologia da Educação de 2000 a 2017;
- b) Identificar a partir dos elementos temáticos a produção sobre formação e trabalho docente pelo GT de Psicologia da Educação;
- c) Categorizar as contribuições teóricas e metodológicas da PHC para a formação e trabalho docente a partir dos estudos publicados GT de Psicologia da Educação.

Os espaços de formação docente podem materializar a construção e reconstrução do professor crítico e reflexivo de sua prática profissional e são elementos indispensáveis para a configuração da dimensão subjetiva docente. (GOMES, 2015).

Buscou-se assim com esta pesquisa que as análises da aproximação entre Psicologia Histórico-Cultural e Educação - e suas possíveis demandas teóricas e metodológicas - favoreçam a discussão da qualificação das propostas de formação e do trabalho docente, com discussões que promovam a compreensão de que é no exercício de trabalho, no agir cotidiano, que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas, como elementos centrais da configuração da dimensão subjetiva docente e que ofereçam contribuições sociais significativas para a educação.

Partindo dos objetivos e hipóteses acima citados, a dissertação será organizada em três capítulos que demonstram, definem e articulam os pressupostos teóricos do estudo em questão, assim como a fundamentação metodológica, os processos de análise e os resultados e discussões do material levantado.

No primeiro capítulo, temos a **Fundamentação Teórica** que situa a base conceitual e teórica do estudo. O primeiro tópico é denominado *A Psicologia Educacional no Brasil: um breve histórico*, onde discutimos os principais elementos da Psicologia Educacional e seu processo de desenvolvimento no Brasil, sua história e diferentes concepções, permeando considerações a partir de problemáticas como: o acesso à educação, reprovação, evasão e abandono escolar.

No segundo tópico, intitulado *Psicologia Histórico-Cultural: análises críticas apresentamos* os fundamentos históricos e filosóficos desta abordagem psicológica e os conceitos-chaves para problematizar a formação e trabalho docente, como: o desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores e a mediação.

O terceiro e último tópico da Fundamentação Teórica foi nomeado como *Psicologia e Educação: desafios e perspectivas da formação docente*, onde problematizamos as contribuições específicas para a formação e o trabalho docente, que almeje o processo permanente de desenvolvimento dos atores envolvidos.

No capítulo seguinte, intitulado como *Metodologia*, reconhecemos e situamos quantitativamente e qualitativamente a produção em âmbito nacional sobre as demandas teóricas, metodológicas e relacionais presentes na relação PHC e Educação e suas contribuições para a formação e trabalho docente. Para tanto, analisamos a produção científica do GT 20 da ANPED, a partir dos estudos e pesquisas publicados entre os anos de 2000 a 2017.

Por fim, apresentamos os *Resultados e discussões*, expondo as análises qualitativas do material estudado, a partir dos eixos de discussão e análise temática: Identidade Profissional, Espaços de Formação Continuada e Novos Paradigmas e Concepções Educacionais.

Finalizando, apresentamos as *Considerações finais* com a compilação das discussões realizadas em respostas aos objetivos do estudo, visando favorecer entendimentos para construção de novas propostas de formação e para o trabalho docente que efetivem os processos plenos de desenvolvimento dos docentes em formação inicial e continuada. Encerramos indicando as referências utilizadas, seguidas dos anexos que contemplam a apresentação dos quadros e tabelas de organização das produções compreendidas no período de análise do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.

Quando percebemos a evolução das principais abordagens clássicas e situamos a Psicologia no Século XX, constatamos que não temos uma única ciência psicológica, mas uma diversidade de psicologias configuradas a partir de objetos e objetivos distintos. Aqui concordamos com Bock (1994), que nos diz que:

Assim, este campo do conhecimento constitui-se como área de concepção de conhecimento científico só muito recentemente (final do século19), a despeito de existir há muito tempo na Filosofia enquanto preocupação humana. Esse fato é importante, já que a ciência se caracteriza pela exatidão de sua construção teórica, e, quando a ciência é muito nova, ela não teve tempo ainda de apresentar teorias acabadas e definitivas, que permitam determinar com maior precisão seu objeto de estudo. Há diferentes concepções de homem entre os cientistas (na medida em que estudos filosóficos e teológicos e mesmo doutrinas políticas acabam definindo o homem à sua maneira, e o cientista acaba necessariamente se vinculando a uma destas crenças). (BOCK, 1994, p.23).

Ainda para a autora, a Psicologia apresenta uma diversidade de objetos de investigação e distintas bases filosóficas e fisiológicas, que ocorre a partir da compreensão de uma diversidade de fenômenos psicológicos, que não podem ser acessados ao mesmo nível de observação e não podem estar sob a égide das medidas, controles e padrões de descrição. Tal situação nos faz afirmar que a Psicologia como ciência configura-se não como sendo somente uma psicologia, mas ciências psicológicas embrionárias e em constante desenvolvimento. (BOOK; FURTADO; TEIXEIRA, 1994, p.23).

Próximo ao ano de 1964, a Psicologia no Brasil era situada a partir de concepções como o conservadorismo e o reprodutivismo social². É observável que desde o início poucos profissionais fizeram a opção pela Psicologia escolar como área de atuação e os que fizeram tal opção concentraram sua atuação no psicodiagnóstico e na avaliação psicológica. (CRUCES, 2006; YAZLLE, 1900).

A Psicologia como profissão regulamentada no Brasil possui atualmente mais de 50 anos de regulamentação. A Lei 4119 que Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, foi sancionada em 27 de Agosto de 1962. É a partir

²O conservadorismo no Brasil se origina da tradição cultural e histórica do Brasil, cujas raízes culturais são luso-ibéricas. Ele compartilha com suas contrapartes estrangeiras a herança romana, a filosofia grega e sua fundação no cristianismo. Suas características históricas mais distintivas incluem a crença na centralização política, o catolicismo e o monarquismo. O reprodutivismo social significa um modelo de educação separatista que difere ricos e pobres.

deste marco que foi possível a organização de diversas áreas de atuação profissional, entre elas citamos as principais: Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia Clínica, Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia, entre muitas outras, como por exemplo, a Psicologia Educacional que é o foco do presente trabalho.

A Psicologia no Brasil desenvolveu-se, sobretudo, para solucionar os problemas educacionais, principalmente em relação à formação de professores, mesmo não se caracterizando na época como sendo atuação específica da Psicologia escolar. Historicamente a Psicologia tem contribuído de modo negativo ao ser inserida na escola somente por uma perspectiva conceitual e teórica alinhada a modelos de ensino e aprendizagem. A maneira como a escola busca o auxílio da Psicologia enfatiza ainda os problemas de comportamento e/ou aprendizagem dos educandos. A Psicologização do cotidiano da escola favorece o aumento de crianças encaminhadas para atendimento psicológico, em detrimento de comportamentos caracterizados e rotulados como sendo alterações psicopatológicas ou distúrbios. Tais alterações são por vezes pontuais e associadas às fases do desenvolvimento ou da transição de uma fase para a outra. (BIASOLI-ALVES, 1992; CRUCES, 2006).

A Psicologia escolar serviu como suporte para que a Psicologia se erguesse na busca por sua autonomização. As demais práticas iniciais da Psicologia surgiram também, sobretudo, devido a sua relação com a Educação, que situada historicamente nos coloca diante de vários impasses em relação à diversidade de fundamentos e perspectivas teóricas. É importante situar como essa relação se desenvolveu e como ela trás implicações contemporâneas no cenário educacional. (ANTUNES, 2003/2007)

Para Meira (2000), a Psicologia Escolar refere-se a:

[...] uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola. (MEIRA, 2000, p. 36)

A relação entre Psicologia e Educação foi e é marcada por encontros e desencontros a partir de distintas posições ideológicas, conceituais e práticas. O capitalismo configurou novos formatos de interação social, contextualizadas pela produção no século XIX e que trouxeram significativos impactos na esfera familiar e ao que diz respeito ao papel da mulher na sociedade. (PARKER, 2007; GUZZO, 2009)

Essas novas relações de poder foram sustentadas por diferentes produções de conhecimento, das quais a Psicologia fez parte. Assim, a Psicologia, como uma disciplina, desempenhou um importante papel e uma precisa função sob o capitalismo – a de contribuir para que essa nova forma de sociabilidade pudesse manter o desenvolvimento econômico (PENTEADO; GUZO, 2010, p. 4).

A Psicologia constituiu-se para atender a necessidade da sociedade em que nasceu propondo-se a selecionar, adaptar, controlar e prever o comportamento com a finalidade de impactar o aumento da produtividade. A inserção da Psicologia na escola ocorreu ainda a partir de metas adaptacionistas que atribuíam foco na correção e adaptação do aluno que apresentava distúrbios de aprendizagem. A utilização dos instrumentos psicológicos trouxe para a escola o modelo clínico de atuação por parte dos psicólogos escolares. (CORREIA; CAMPOS, 2004; TANAMACHI, 2000; PATO, 1984)..

Foi, portanto, nesse contexto adaptacionista e de correção, que emergiu a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, convocado à escola para resolver problemas que surgiam neste espaço de formação. Um levantamento histórico acerca da atuação do psicólogo escolar constata que a psicologia, enquanto instrumento aplicado às práticas educacionais, se origina justamente no final do século XIX, com o empenho de educadores e cientistas do comportamento em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem às mesmas métodos especiais de educação, a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p.1).

Vemos assim que a principal característica de atuação em psicologia escolar até a primeira metade do século XX, foi a de dimensão remediativa na qual se tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem. É marcada aqui a forte influência da medicina e a reafirmação de uma clínica do psicólogo escolar, onde mais uma vez, dava-se destaque a psicometria através da avaliação da prontidão escolar, da distribuição de classes para alunos ditos como especiais, dos psicodiagnósticos e encaminhamentos para outros serviços. (CAMPOS; JUCÁ, 2006; GUZZO; WECHSLER, 2001).

Para Souza (2004), tais práticas psicológicas descriminalizadoras e individualizantes, dizem respeito ao

Reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrindo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social. (SOUZA, 2004, p.35)

Algumas proposições situadas na Psicologia evidenciaram a individualização do desempenho escolar e das muitas desigualdades sociais, a partir de investigações e teorizações que conferiam destaque à problemática dos nomeados grupos desfavorecidos, a partir de

comportamentos, atitudes, hábitos, modos de socialização entre outras categorias localizadas em grupos com poder aquisitivo superior. (BARROS; HECKERT, 2007, p.1).

Para Barbosa e Souza (2012), quando abordamos ou estudamos a Psicologia e sua relação com a educação, temos diante de nós diversas nomenclaturas, como: Psicologia da Educação, Psicologia na Educação ou Psicologia Aplicada à Educação ou até mesmo Psicologia do Escolar. A concepção do que seja Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar, passou por várias transformações conceituais e que são distintas na denominação de um mesmo fenômeno.

Para Antunes (2007):

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a Psicologia da Educação pode ser entendida como sub-área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. (ANTUNES, 2007, p. 13).

A definição de Psicologia escolar diz respeito à escola e as relações que ali se desenham e onde a mesma orienta-se em sua atuação através das produções da Psicologia da Educação e outros saberes. As Psicologias Educacional e Escolar devem resguardar sua autonomia. Mesmo caracterizando-se como correlacionadas, elas não são idênticas e nem se limitam uma à outra. A Psicologia da Educação visa à produção de saberes sobre os fenômenos psicológicos que se apresentam no decorrer do processo educativo. Já a Psicologia Escolar relaciona-se a um campo interventivo de atuação do psicólogo na escola. As psicologias educacional e da educação são qualificadas como sinônimos e dizem respeito ao aparato teórico acerca do processo educativo e a Psicologia Escolar abarcaria, como dito acima, a atuação do psicólogo no espaço escolar. (BARBOSA; SOUZA 2012, p.3-4).

Observa-se que a ligação inicial entre Psicologia e Educação se configurou mediante a ausência de criticidade por parte das teorias psicológicas. No decorrer histórico, os dois saberes científicos estabeleceram uma relação de interdependência ou simbiose. As críticas à aplicação da Psicologia à Educação foram fortes e expressivas, exatamente por não ser visto como adequado o uso de testes psicológicos com a finalidade de adaptação do aluno à escola, enquadrando-o em princípios, regras, posturas que estão alinhadas ao que é esperado e demandado pela instituição. (OLIVEIRA, MARINHO- ARAÚJO, 2009, p.1).

De acordo com Tanamachi (2000), é somente a partir da década de 1990 que se identificou uma grande diversidade de trabalhos da psicologia escolar para além dos muros da escola, alcançando espaços comunitários, núcleos, associações, entre outros. Tais fatos trouxeram reflexões mais críticas, assumindo um direcionamento dialético da compreensão do desenvolvimento humano e não apenas das dificuldades de aprendizagem e comportamento.

As crianças concebidas como possuidoras de problemas ou aquelas identificadas como “alunos (as) problema”, eram discriminadas através dos instrumentos psicométricos e avaliativos, associando-se a chamada Psicologia Especial (que dizia respeito à distinção da Psicologia Geral, indicando o que atualmente designamos áreas específicas, no momento ditas “especiais” da Psicologia). A Psicologia aplicada evidenciava o campo prático da Psicologia e abarcaria a escola, a clínica, o trabalho e a dimensão social. (BARBOSA; SOUZA 2012, p.4).

Cabe aqui situarmos a problemática da Educação Inclusiva no Brasil. Originalmente, a expressão “educação inclusiva” nasce com a luta de diversos profissionais da educação especial na tentativa de inclusão dos alunos com distintas deficiências, nas escolas regulares e não somente em escolas especiais, fato que demandou diversas lutas sociais por políticas educacionais que garantissem esse direito. (PATTO, 1987; PRIETO, 2006; DAZANNI, 2010).

A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no País e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e um certo grau de compreensível ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável. (MARTINEZ, 2005b, p. 95)

A confluência entre Psicologia e Educação almeja referenciais para a leitura deste fenômeno e alguns autores buscam não mencionar o termo Educação Inclusiva, mas somente democratização da educação e defesa e promoção dos direitos humanos, o que demanda conceber uma escola que seja capaz de interpretar, acolher e responder às demandas de todos os cidadãos em um ambiente que considere e respeite a subjetividades, as diferenças culturais, étnica, social e religiosa. (MARTINEZ, 2001; DAZANNI, 2010).

O tema da inclusão escolar é objeto de um debate em movimento, e esse debate reúne muitas das nossas expectativas sobre um ideal de vida democrática mas também muito de nossa ignorância e da fragilidade das nossas referências e teorias. No fundo, não temos uma teoria acabada e definitiva que resolva, de uma vez por todas, nossos dilemas. O mais desafiador é precisamente esse casamento entre

reflexão política, investigação científica, ação prática e uma pitada de esperança. (DAZANNI, 2010)

Com o decorrer do tempo, a relação entre Psicologia e Educação ao problematizar a Educação Inclusiva e outros fenômenos educacionais, deparou-se com outras abordagens psicológicas que foram surgindo com o intuito de compreender as relações do indivíduo e seu contexto social, diferentemente das concepções clínicas e classificatórias. Entre os principais difusores das novas perspectivas, estão autores renomados como: Helena Antipoff, Manoel Bomfim e Aníbal Teixeira. (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 1999; CRUCES, 2006).

Para Guzzo (2009), atualmente há um esforço na busca da superação de modelos de atuação profissional e de produção de pesquisas, que evidenciam os problemas no contexto escolar como sendo próprio dos indivíduos, naturalizando essa condição e desconsiderando a complexidade de fatores como a desigualdade e exclusão.

Segundo Yazzle (1997), a Psicologia passa a minimizar os fatores biológicos como causa ou explicação dos comportamentos “do escolar” e conseqüentemente adere à concepção dos fatores ambientais como produtores dos chamados “déficits comportamentais”.

Na busca da superação de modelos de atuação profissional e de produção de pesquisas, bem como da violação dos direitos elementares ao desenvolvimento das crianças, temos a influência das políticas públicas em Educação e seus possíveis efeitos. Percebemos que o Brasil apresentou melhorias nos indicadores de escolaridade de crianças e jovens; renda familiar e postos de emprego, o que significou novas possibilidades sociais, políticas e econômicas. No entanto, estas transformações vividas nas últimas décadas não foram suficientes para caracterizarmos que houve um expressivo “progresso” até o momento. (ALBUQUERQUE, 1995; JANUZZI, 2005).

Tal concepção nos é confirmada por Barbosa e Beltrão (2001), que nos dizem que na área da avaliação educacional, notam-se esforços significativos na tentativa de compreensão das características políticas e demais práticas como sendo capazes de dar respostas para os distintos tipos de desempenho escolar obtido pelos alunos.

Sendo assim, a relação Psicologia e Educação deve ser situada ao problematizarmos os fenômenos educacionais, como por exemplo o analfabetismo no Brasil. Torna-se imprescindível situarmos os relatórios oficiais que não revelam com a devida clareza as dificuldades que estão subentendidas nos indicadores de analfabetismo do país. Esse quadro torna-se um importante cenário para a análise da inserção profissional da Psicologia brasileira, considerando que o campo de atuação – as escolas e outros espaços educativos não formais –

revelam e mantêm a desigualdade em sua essência por sua própria estrutura e dinâmica. (GUZZO et al.2010, p.2).

Apesar da melhoria de alguns índices como apontado pelo levantamento TPE com base nos resultados da PNAD- IBGE, entre 2013 e 2014, que demonstra que a taxa de conclusão no Ensino Médio na idade adequada aumentou 2,4 pontos percentuais, subindo de 54,3% para 56,7%, não podemos deixar de ressaltar que as desigualdades sociais são mantidas pelas discrepâncias que se concretizam em relação ao nível de escolaridade de crianças e adolescentes que frequentam o ensino público. (GUZZO, 2009; IBGE, 2015).

De acordo com Guzzo (2009), estamos diante de um “apartheid educacional” sem precedentes, que exclui cerca de 80% das crianças, adolescentes e jovens do direito ao estudo completo até o nível superior. A realidade está mudando em seus índices, mas a exclusão ainda permanece, pois o perfil educacional no Brasil durante as últimas décadas permanece distante da realidade de uma sociedade que se projete como sendo justa e igualitária. É preciso destacar, também, que somente após 1995 é que o Brasil começou a sistematizar uma forma mais efetiva de publicação de indicadores educacionais que permitissem pensar mais criticamente a realidade educacional.

A partir da exposição do contexto com índices que mostram as fragilidades do cenário educacional no país podemos afirmar que a psicologia educacional deve ter a função de contribuir, junto com educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, a partir de uma perspectiva mais integral do sujeito, do que vem enfatizando a escola. Ou seja, além do desenvolvimento cognitivo, deve-se promover o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com as crianças, suas famílias e comunidade. (GUZZO; MEZALIRA; GOMES; TIZZEI; SILVA NETO 2010).

Existe, a partir de todas estas problemáticas, a necessidade de se contextualizar a ação da psicologia na realidade educacional e social brasileira, ao mesmo tempo em que se institui sua regulamentação para atuação nos espaços educativos. No entanto, ainda há uma distância entre o que a psicologia pode oferecer no campo teórico e as demandas que dela se pode esperar, por parte da escola. (GOMES, 2002)

É por estes motivos, que asseguramos que a perspectiva crítica oferecida pelos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, poderá nos auxiliar em leituras e práticas inculturadas em nossas escolas, bem como no questionamento sobre as práticas e compreensões já naturalizadas na educação e que foram reforçadas pela Psicologia Clássica durante anos. Tais compreensões dizem respeito à ideia de sujeito isolado do mundo social,

com desenvolvimento independente das condições sociais e que reduz a realidade educacional (social), a uma compreensão individualizante. (GUZZO, 2009; GOMES, 2015).

2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISES CRÍTICAS.

Este tópico problematiza a necessidade de assumirmos uma perspectiva crítica a partir de reelaborações teóricas que possam embasar o desenvolvimento de nossas práticas educacionais. Os modelos internacionais e as abordagens clássicas da Psicologia, não trouxeram contribuições efetivas para uma Educação transformadora e emancipadora. Como discutido anteriormente, a aproximação da Psicologia com a Educação aconteceu de uma maneira nada crítica. Tal constatação nos possibilita chegar à teoria que é o foco deste trabalho, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural. A Psicologia Histórico-Cultural apresenta um aporte teórico de redefinição da concepção social na psicologia e ainda confere ênfase à discussão da formação de professores, haja vista que sua reflexão está centrada no indivíduo. Ela ainda busca conferir ao social um lugar diferente no que tange à formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos. (GONZÁLEZ REY, 2004).

A Psicologia Histórico-Cultural desenvolveu-se no contexto do movimento socialista na Rússia e de uma Psicologia Científica associada ao experimentalismo. Seu surgimento está vinculado em sua essência ao nome do pesquisador russo, Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) e também Alexei Leontiev (1903- 1977) e Alexander Lúria (1902-1977). Tais pesquisadores fundamentaram a PHC a partir da Linguística, Psicologia, Pedagogia, Biologia Evolucionista e Neurologia. (VALSINER, 1988; GASPARIN, 2005).

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta o homem como um ser histórico, que se constrói a partir de suas relações com o mundo, seja no âmbito social ou natural. Aqui, o conhecimento desenvolve-se na interação sujeito-objeto, a partir da mediação, conceito que abordaremos adiante. Suas bases são ainda construídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, a partir de uma interação dialética entre o homem e a natureza. (GASPARIN, 2005).

Para Lucci (2006), a Psicologia Histórico-Cultural revolucionou a Psicologia tradicional por fundamentar, a partir da abordagem sócio histórica, as áreas da Psicologia Social e Educacional a partir do século XX. Os textos de Vigotski foram escritos no contexto de uma efervescência intelectual e política durante a Revolução Soviética. Ele empenhou-se na construção de uma nova Psicologia.

Friedrich (2012) nos mostra ainda que a Psicologia Histórico-Cultural foi construída objetivando reconstruir a Psicologia de sua época frente aos conflitos advindos da ausência de unicidade de objeto de estudo. Buscava compreender assim, como se procede ao desenvolvimento humano, a partir de um processo permeado por aspectos biológicos e sociais.

Para Santa & Baroni, (2014):

Vigotski acreditava que nenhuma das escolas de psicologia então existentes, pelas suas próprias limitações teórico-metodológicas, seria capaz de abarcar a complexidade de elementos postos em jogo nos estudos psicológicos e, por essa razão, suas pesquisas buscavam a formulação de uma síntese das concepções antagônicas a partir de novas bases teóricas. (SANTA & BARONI, 2014, p.7)

As proposições da Psicologia Histórico-Cultural contemplam segundo González Rey (2004), as semelhanças existentes nas representações do próprio Vigotski e de Rubinstein³, a partir dos seguintes aspectos: primeiro, em relação à necessidade de dissolução da representação da psique humana como sendo uma entidade individual e interna. Para eles era fundamental uma nova representação que não apresentasse formas de organização que excluíssem o caráter processual e dinâmico do sistema como um todo. Outro aspecto convergente diz respeito à superação de um conjunto de dicotomias como: consciente-inconsciente, afetivo-cognitivo, social- individual. Ele ainda pressupõe que a relação entre psique e ação humana alcança seu mais alto nível de expressão na unidade da consciência e da atividade de Rubinstein e na conceituação de sentido em Vigotski. (GONZÁLEZ REY, 2004, p.15).

Como em todas as demais abordagens da psicologia, o processo de elaboração da Psicologia Histórico-Cultural, de que o social se transforma em psicológico, foi uma evolução lenta e contraditória. Uma importante base teórica foi o Marxismo, adotado de maneira crítica e espontânea e não de modo mecanicista, como ocorreria posteriormente na chamada evolução da psicologia soviética. (GONZÁLES REY, 2004).

Resgatando o conceito marxista de homem que embasa a Psicologia Histórico-Cultural, podemos fazer alusão a uma leitura marxista da Psicologia Vygotskiana. Os fundamentos principais de Marx e sua teoria relacionam-se: a interpretação da realidade, a

³Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960) foi um psicólogo soviético. Em 1921, ele se tornou o professor do departamento de filosofia e psicologia na universidade Novorossiysk. Ele é conhecido por descobrir tendências fundamentalmente novas e altamente promissoras no desenvolvimento da ciência e filosofia psicológica. Para o seu trabalho "Os princípios da psicologia geral", ele recebeu o Prêmio Stalin em 1942.

visão de mundo, a prática associada à teoria, a organização do homem no social visando à produção e o caráter histórico de sua construção através de sua própria história (concreticidade). (GASPARIN; PETENUCCI, 2005).

O princípio chave da concepção dialética é a contradição (tese, antítese e síntese). A lógica da dialética é a lógica da realidade empírica, que ocorre por meio da reflexão, quando tal realidade alcança o “concreto pensado”. Já esse concreto diz respeito à compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de variadas determinações. (GASPARIN; PETENUCCI, 2005, p.4).

Torna-se importante recorrer ao marxismo para se alcançar o método de uma ciência que possibilite a investigação do psiquismo humano. Entretanto, Vigotski desconsidera que o marxismo ofereceu toda a solução do problema da psique. O método e o objeto de investigação devem ser associados de forma adequada. O estudo dos processos psíquicos superiores no homem, principal objeto de estudo da Psicologia Vigotskiana, pressupõe a formulação de um método de investigação peculiar. (SILVA; HAI, 2011; VIGOTSKI, 1991).

A PHC apropriou-se de dois princípios do materialismo histórico dialético. O primeiro diz respeito ao princípio da análise, ou seja, analisar o cerne de um fenômeno da maneira mais desenvolvida possível que este fenômeno pode alcançar. A segunda apropriação diz respeito à ideia de que o conhecimento do homem se dá através do reflexo da realidade objetiva no pensamento. (DUARTE, 2008, p. 85).

Na construção da PHC, Vigotski concebia ser importante à construção de uma abordagem que realizasse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Ao contrário dos animais, o homem precisa agir sobre a natureza visando sua garantia e sobrevivência. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama de trabalho [...] Portanto é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...] O trabalho é a essência humana”. (DUARTE, 2003; SAVIANI, 2008, p.225).

O animal identifica-se com sua perspectiva vital, onde ele é a sua atividade. Já o homem, faz de sua atividade vital um objeto de sua consciência e de sua vontade. Sua atividade é consciente. A alienação do trabalho inverte a relação, pois o homem, sendo consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um meio para a sua existência. O trabalho que Marx prevê na existência real, concreta do homem, é o trabalho alienado. (MARX, 1984; SILVA; HAI, 2011).

A essência do homem somente se apresenta alienada ou negada nas relações sociais que os homens estabelecem com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e

com os outros com os quais se depara no trabalho. Sendo assim, podemos conceber a visão marxista de homem como diferente da dimensão especulativa e da metafísica, que vão na contra mão da existência histórica e social dos homens. (SILVA; HAI, 2011; SAVIANI, 2008, p.226).

A PHC postula que o homem apresenta uma natureza social que se configura na história. Sendo assim a natureza humana só poderia ser considerada e compreendida através da história e deveria ser associada às transformações sociais produtivas. A natureza humana não é estável, universal, mas está sim em permanente movimento de transformação. (GOUVÊA; GERKEN, 2010; DUARTE, 2013).

Este movimento de transformação pelo social é o que possibilita o desenvolvimento humano. É pela dialética entre a atividade humana objetiva e a atividade dos sujeitos, que o mesmo transforma a natureza e é por ela transformado. O desenvolvimento ocorre com base em uma relação dialética, social e histórica, ou seja, o homem é ativo na construção de si mesmo e da própria história, sendo ainda, que ele se concretiza na interação deste sujeito com os outros e o seu meio. (MARTINS, 2001; AGUIAR 2006)

Ainda para Martins (2011), o desenvolvimento para a PHC, a partir de uma compreensão filosófica e conceitual, não é somente resultado de um evolucionismo biológico ou desenvolvimento da infância, mas também produto de um desenvolvimento contextualizado historicamente e ocorre a partir do estabelecimento de vínculos ou laços sociais.

A base dos fenômenos que aparecem no desenvolvimento são causas internas e não somente causas externas do desenvolvimento, o que implica que essas últimas exercem sua ação através das causas externas. Dessa maneira o social está contextualizado em um objetivo imediato. Toda função psíquica é primeiramente social. (VIGOTSKY, 1984).

Vigotski (1989) nos diz a respeito do processo de desenvolvimento humano:

A realidade, o que já está dado, é parte natural ou biológica da criança, sendo chamado de o desenvolvimento *em si*; o desenvolvimento *para os outros*, em que o dado em si adquire significação para os outros, emergindo assim a cultura e permitindo um distanciamento da realidade, que se desdobra em representação e permite que o sujeito tome conhecimento de sua consciência, e o desenvolvimento *para si*, que é o caracterizado pela constituição cultural do indivíduo, ou seja, é quando as significações atribuídas pelos outros são internalizadas pelo sujeito, de acordo com as significações que ele atribuiu a elas. (VIGOTSKY 1989).

É de forma contínua e a partir de aquisições quantitativas e transformações qualitativas que ocorrem no sujeito psicológico, que o desenvolvimento humano ocorre, considerando todas as experiências presentes nas relações sociais. A estrutura humana é o

resultado de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social. Tal ligação ocorre em um contexto de dimensão interativa, que possibilita a apreensão pelo indivíduo, tanto das propriedades estruturais dos objetos materiais, como de sua função social e seu significado. (VIGOTSKY, 1984, p. 33).

A origem social e histórica do desenvolvimento humano não desconsidera a influência de fatores de natureza biológica e enfatiza que a consciência se dá por meio das interações e apropriações culturais e intelectuais, que são produzidas pelas gerações no decorrer da história social. (LEONTIEV, 1978).

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (VIGOTSKI, 1988, p. 194).

“O homem se desenvolveu ao produzir cultura, deixando sua produção materializada nos instrumentos físicos e na linguagem, nos quais está objetivado o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano.” Para que ocorra o desenvolvimento é necessário que existam apropriações das interações sociais, da interação/ comunicação com outros homens que já possuem certo aparato de bens culturais. (LEONTIEV, 1978).

O desenvolvimento do sujeito ocorre a partir das interações sociais e da complexificação das funções inatas ou elementares em funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores são essencialmente humanas, são formadas a partir de fatores biológicos e culturais e tem sua origem a partir da interação homem-mundo-cultura, interação essa que se dá através da mediação de instrumentos e signos no decorrer da história sociocultural. Sendo assim, as funções psicológicas superiores são formadas na e pela história social dos homens. (PINO, 2005).

De acordo com Santos e Aquino (2014),

a visão holística do desenvolvimento e a função dos instrumentos na atividade humana; a ideia da existência de duas categorias de funções, as elementares e as superiores, assim como o conceito de interiorização das funções psíquicas, presente na dupla dimensão das condutas, a voluntária e a involuntária; a importância da atividade na transformação da realidade externa e interna da pessoa; a função atribuída à linguagem que encontra no segundo sistema de sinais de Pavlov um

referencial importante. Assim, é importante lembrar que todas essas influências têm em comum, como um pano de fundo as ideias fundamentais da filosofia de Marx e Engels. (SANTOS & AQUINO, 2014, p.76).

As funções psicológicas que emergem e se consolidam na perspectiva da intersubjetividade (ação entre sujeitos) tornam-se posteriormente internalizadas, e modificam-se para constituir o funcionamento interno do indivíduo (plano intra-subjetivo). (GÓES, 1991, p.17).

Para Baquero (1998),

O desenvolvimento [...] quando se refere à constituição dos processos psicológicos superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos [...] (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que [...] não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as interrelações funcionais entre os diversos processo psicológicos. (BAQUERO, 1998, p. 36):

O aparato que o indivíduo dispõe em seu nascimento diz respeito somente às funções psicológicas elementares ou primárias. No entanto, através de um processo, o indivíduo gradativamente vai apropriando-se de novas formas de relação com o mundo, configurando novos modelos culturais para seu comportamento, ou seja, vão ocorrendo apropriações materiais e intelectuais que são construídas historicamente. Através da atividade social, os indivíduos constroem sua relação com a realidade objetiva almejando a satisfação de suas necessidades. Buscando captar e dominar a realidade, os processos mentais vão sendo elaborados e se complexificam, dando origem ao que Vigotski nomeou como funções psicológicas superiores. (VIGOTSKY, 1984).

A interação homem-ambiente será sempre mediada pelo uso de instrumento, como pelo uso dos sistemas de signos "criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural". A internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e as mais avançadas do desenvolvimento individual. (VIGOTSKY, 1984)

O entendimento do desenvolvimento humano passa ainda por outro conceito da teoria denominado mediação. A mediação possibilita a internalização de fatores externos ao indivíduo através das relações sociais que podem potencializar ou não o desenvolvimento e é concebida como uma ação para a análise e entendimento deste desenvolvimento e ao mesmo tempo é um aporte teórico imprescindível para a discussão dos processos educacionais e da

relação educador-educando. É através da linguagem e da interação que se adquire o conhecimento das relações interpessoais. “Para que o sujeito conheça a realidade, necessita de um mediador, outro sujeito. Portanto, é através da linguagem e das interações que se pode adquirir um conhecimento das relações interpessoais”. (GOMES, 2015; SOUZA, 2015).

É significativo que no processo de instrução, linguagem e desenvolvimento cognitivo interajam através do processo de mediação, que visa o desenvolvimento do sujeito a partir das dimensões sociais e cognitivas. O processo de mediação possibilita que os alunos possam incorporar conteúdos a partir de estratégias cognitivas imprescindíveis para a internalização de tais conhecimentos. A mediação é compreendida ainda, como um processo recursivo da relação que se dá entre as dimensões biológicas e sociais, no qual os elementos intersíquicos se constituem em unidades intrapsíquicas, como fundantes para as funções psicológicas superiores. (VIGOTSKY, 1984).

Com todos estes conceitos abordados neste tópico, constatamos que a PHC, segundo a compreensão de Silva Filho (2016), oferece muitos elementos de criticidade para a leitura da relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, tais elementos podem possibilitar ao professor condições favoráveis para uma compreensão diferenciada dos alunos, a partir de uma visão ampliada e dinâmica do desenvolvimento destes sujeitos. Pode ainda contribuir ao reelaborar intervenções educativas em maior consonância com a realidade histórica e social dos alunos.

2.3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.

Este terceiro e último tópico de nosso referencial teórico visa apontarmos problematizações a cerca da formação docente, amparados pelos pressupostos da PHC. Iniciamos discutindo alguns elementos das políticas educacionais no Brasil, em um panorama contemporâneo que retrata alguns avanços.

A política educacional no Brasil foi guiada historicamente para servir diretamente ao acúmulo do capital, levando o ensino a mediocrização. No entanto, foi de grande importância às articulações da UNE, visando à reforma urgente que demandava a educação no Brasil. Depois de tantas lutas e conquistas, pode-se afirmar que hoje a Educação no Brasil pode ser tratada como uma política social que busque a garantia dos direitos do cidadão. (ARANHA 1996; PINTO, 1986).

Um marco importante das políticas públicas em Educação foi o REUNI⁴ que se consolidou como uma ação do PDE, criado pelo Decreto n. 6.096/2007, visando alcançar novos rumos para as universidades em suas dimensões econômica e social e ainda expandir a oferta de vagas no ensino superior público. O REUNI congrega ações voltadas para os interesses acadêmicos, políticos e estratégicos. (OLIVEIRA *et. al* ,2014, p. 1180).

A ampliação da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003. O número de municípios atendidos pelas universidades cresceu 107,8% no período de 2003 a 2011, passando de 114 para 237 municípios. Houve desde o início da expansão 14 novas universidades, representando um aumento de 31%, de 45 para 59 instituições no período de 2003 a 2010 (BRASIL, 2012). Ainda segundo Barros (2015), em dez anos, as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010. (OLIVEIRA *et. al* ,2014, p. 1181).

Com a expansão dos cursos de graduação, fez-se necessária a discussão da construção das licenciaturas nas universidades, o que nos coloca diante da possibilidade de identificar as contribuições da Psicologia para a formação e trabalho dos futuros docentes, pois se há licenciatura, necessariamente existirá o ensino da Psicologia e da Psicologia Educacional nestes espaços. (GOMES, 2015).

Para Gatti (2010), os cursos de licenciatura precisam ser estruturados de modo a promover a profissionalização do professor, constituído por uma “base sólida de conhecimentos e formas de ação, [...] capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. Concebemos que as reformas educacionais iniciadas a partir da última década do século XX no Brasil têm provocado mudanças significativas no trabalho docente. Tais mudanças, que tiveram seu ápice na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, vem se desdobrando em orientações para reformas curriculares, ampliação do tempo de permanência na escola, processos de avaliação, entre outros e que atuam não só em nível sistêmico, mas, sobretudo, no trabalho dos professores no cotidiano das escolas.(GATTI, 2010, p. 1360)

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores apresenta três perspectivas. A primeira visa articular a formação pedagógica na perspectiva técnica e teórica do ensino. A segunda perspectiva diz respeito a formação profissional, dimensão esta deixada de lado em algumas propostas de formação continuada de professores. Já a terceira perspectiva, evidencia

⁴Os investimentos em educação no ensino superior no período de 2008 a 2012 foram impulsionados pelo Programa de Apoio ao Reuni, com o objetivo principal de promover a ampliação do acesso e da permanência na educação superior. (OLIVEIRA *et. al* , 2014, p. 1180).

que é necessário maior investimento ou atenção no processo contínuo de formação de formadores.

Torna-se importante situar o trabalho do professor no cotidiano da escola e que este movimento seja realizado a partir de perspectivas críticas em torno da formação e do trabalho docente, que vem sendo estudada em uma dupla perspectiva: uma que considera a formação inicial, ou seja, aquela que ocorre nos cursos de graduação e outra, nomeada como formação continuada, que se desenvolve nas Instituições de Ensino Superior ou nas redes de ensino e tem como objetivo problematizar a formação e o trabalho docente e construir novas articulações frente às demandas da educação nos dias de hoje. (GATTI, 2003, p. 196).

A realidade da formação continuada hoje, em sua maioria, não considera os professores como sujeitos sociais, sendo assim falha e ainda reforçando a concepção de um trabalho docente que permanece subordinado a condicionantes institucionais, que desfavorecem a identificação de significados e sentidos em relação à docência. (GOMES; SOUZA, 2012).

Os espaços de formação continuada de professores são ineficientes e apresentam intervenções que visam somente à requalificação profissional a partir de aportes teóricos que desconsideram o emergir de aspectos subjetivos, sobretudo em relação ao sentido e significado da docência. Tal concepção pode ser legado de uma concepção positivista. Se toda ação educativa é anteriormente uma ação humana, o positivismo não evidencia e ignora os valores, o senso comum, a sensibilidade e a intuição humana, que são extremamente necessárias para as práticas sociais, educativas e culturais. (GOMES; SOUZA, 2016).

Discutir a temática da formação de professores nos remete à necessidade de problematizar as deficiências e equívocos dos recortes curriculares formativos, não apenas no nível técnico e metodológico, mas prioritariamente, chamando a atenção para a inexistência de espaços e possibilidades de os licenciandos/licenciados refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação. Tal condição faz com que os alunos/profissionais fiquem impossibilitados de desenvolver perspectivas críticas de análise e compreensão das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes na educação. (GOMES; SOUZA, 2016, p.154).

Existem desafios em relação à formação docente que devem ser redirecionados nas propostas dos cursos e programas de formação continuada e em exercício, considerando a necessidade de possibilitar uma articulação entre as dimensões sociais, pessoais, culturais e profissionais, para que a apropriação de sua formação continuada possibilite sentidos em suas histórias de vida. Considerando uma possibilidade de formação continuada docente e em exercício que considere o professor na diversidade dos aspectos (pessoal, social e

profissional), o foco da discussão não será uma formação técnica e conceitual, mas sim humana e relacional. A partir desta compreensão é que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural tornam-se essenciais. (NÓVOA, 1992; GATTI, 2003).

Essa busca por espaços de formação docente que se caracterizem como sendo dialógicos, críticos e que busquem o confronto social, se dá a partir da configuração de sentidos e por uma ação humanizadora na docência. (GOMES; SOUZA, 2014).

Os professores devem ser vistos como seres sociais, ou seja, como seres gregários que tendem a grupalização, ou seja, imersos na vida grupal e possuidores de uma identidade própria. Não são seres abstratos ou essencialmente intelectuais, pois partilham de uma cultura na qual derivam conhecimentos, mas também valores e diversas representações que são constituídas nos processos sociais e intersubjetivos. (GATTI, 2003).

Sendo assim, concebemos que a identidade à qual o professor possui deve ser construída pelas situações vivenciadas no decorrer do seu percurso pessoal, através das interações sociais e de suas significações. Esta identidade relaciona-se a uma espécie de arcabouço pessoal, ou reservatório de experiências que o sujeito vai constituindo por meio das relações sociais. (ANDRÉ; HOBOLD, 2012).

A identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro. (DUBAR, 2005, p. 135).

A identidade profissional passa por uma transformação marcada pela desconstrução e reconstrução através de situações profissionais que afetam diretamente o sujeito. Em lugar de identidade, Claude Dubar, sociólogo francês, utiliza o termo “formas identitárias” com o objetivo de indicar as “formas assumidas pela linguagem que podemos encontrar em outros campos e que remetem a visões de si e dos outros, de si pelos outros, e também dos outros por si”. São ‘categorias atribuídas’ (identidades para o outro) e identidades ‘construídas’ (identidade para si) (DUBAR, 2005; ANDRÉ; HOBOLD, 2012).

Ambos os espaços de formação, inicial e continuada, contribuem para a construção da identidade docente na medida em que possibilitam que os docentes vejam-se como sujeitos ativos de suas práticas, a partir de embates construtivos para a configuração de novos sentidos, pela compreensão e vivência. Sendo assim, poderão efetivamente produzir suas ações e não permanecerem alienados a posicionamentos ideológicos, políticos, profissionais e como reféns de seus próprios discursos e práticas. (GOMES; SOUZA, 2011).

Se buscarmos as definições acerca do desenvolvimento profissional docente perceberemos que o mesmo deve ser concebido como um processo individual ou coletivo, que deve ocorrer no local de trabalho do docente, ou seja, na escola, visando contribuir para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências formais e informais. Ambos os espaços de formação, inicial e continuada, contribuem para a construção da identidade docente, porém, para além dos conhecimentos e conteúdos acadêmicos, torna-se importante situar o docente em outras dimensões como o sentido e o significado da docência, sua dimensão humana, que envolvem os seus afetos e sua subjetividade. (MARCELO GARCIA, 2009).

É imprescindível que consideremos nos espaços de formação docente uma visão de professor que contemple em sua prática a diversidade dos aspectos (pessoal, social e profissional), não colocando como foco somente a discussão de uma formação técnica e conceitual, mas sim, humana e relacional.

Falar do professor e sua formação só fazem sentido se o tomarmos como sujeito, como ser singular, cuja subjetividade se produz nas condições materiais de sua existência, como: sua história, suas experiências, o contexto em que vive suas possibilidades de produção e expressão de reflexões e emoções. (SOUZA, 2009, p.138).

Partindo dessa premissa, a formação continuada e em exercício não deve limitar-se a uma concepção ou práticas que favoreçam somente a racionalidade, pois desconsiderando efeitos subjetivos, significados e sentidos, não contribuirão para que os docentes revejam suas questões e práticas no cotidiano do contexto escolar. A formação não é, por si só, acúmulo de teorias e conhecimentos, mas sim um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p.13).

Observamos que os professores, quando indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional ou para um pedido de ajuda. No entanto, o que parece a partir dos estudos na área de formação continuada é que a responsabilização do êxito ou não das propostas de qualificação educacional é direcionado sempre para os professores. Sendo assim, não podemos desconsiderar os desafios vivenciados por esses profissionais, que assumem isoladamente sua prática docente. (GOMES 2015, p.1).

Para Angelucci (2002), quando as propostas educacionais não consideram os limites e desafios dos educadores, contextualizados em sua prática profissional, corre-se o risco de identificar-se certa sensação de sufocamento e percepção de ameaça.

De acordo com Oliveira (2013), é consenso que existem grandes dificuldades a serem superadas quando estamos diante do tema da profissionalização docente. Ao longo da história da educação no Brasil, esta problemática passou por mutantes fases e significados,

por vezes servindo como forma de alimentar as coisas espirituais, outras vezes para atender aos interesses da elite e posteriormente sendo “democratizada”, serviu para atender aos interesses do capitalismo e atualmente para corresponder a uma economia globalizada.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre - dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais. (NÓVOA, 1992, p. 16).

A esse respeito, Tardif (2002) nos mostra que os conhecimentos oferecidos pela escola correspondem de maneira inadequada aos saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho. Corremos assim o risco de estarmos permanentemente diante de uma lógica de consumo dos saberes escolares. Assim, a escola deixa de ser um espaço de formação para configurar-se como um mercado, onde seriam oferecidos aos consumidores saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para a sua posterior posição no mercado de trabalho e sua conseqüente adaptação à sociedade. As propostas de formação continuada, quando negligenciam o professor-sujeito social, tornam-se falhas e evidenciam a alienação a condicionantes institucionais, não contribuindo para a identificação de significados e sentidos em relação ao ato docente. (GOMES; SOUZA, 2012).

Quando contextualizamos a formação docente somente a partir de competências e habilidades estamos diante de espaços simplistas que evidenciam somente a qualificação como êxito final da formação do sujeito. Entretanto, tais simplificações dos processos de formação docente inicial e continuada minimizam o saber docente a técnicas pedagógicas e a transmissão de conteúdos acadêmicos. (CUNHA, 1999).

As pesquisas em educação com foco na formação continuada de professores apontam que os espaços de formação continuada perdem gradativamente seu principal objetivo que seria proporcionar ações que contribuíssem para o desenvolvimento humano dos docentes. Contudo, para problematizar a formação docente é necessário também percebermos como vem ocorrendo a formação inicial. Aqui se torna importante o papel das políticas públicas, que devem considerar o professor como sujeito histórico. (GATTI, 2003).

O processo de formação deve ser contínuo. É importante fazer uma leitura de um professor que seja ativo neste processo. Para que haja transformação e desenvolvimento, a relação da formação docente precisa estar alinhada ao desenvolvimento organizacional escolar, associando ainda a teoria e a prática, considerando as idiosincrasias do professor,

legitimando o contexto e a dimensão relacional de cada docente. (MARCELO GARCIA, 1999).

A formação continuada de professores deve buscar práticas compreendidas a partir de uma lógica de interação e que favoreça o despertar de uma consciência política, social, ética, cultural e pedagógica, onde os professores tornem-se sujeitos e não meramente objetos. Tais práticas devem conduzir o professor a colocar-se diante de seus alunos a fim de possibilitar relações a partir de um processo de formação mediado por diversas interações. (TARDIF, 2002).

Ainda segundo Marcelo Garcia (1999) é importante que haja uma congruência entre a formação que o professor recebeu e o tipo de ensino que lhe será pedido. Lembra ainda sobre o aspecto da individualização na formação de professores, isto é, a formação deve atender-se, sempre, à idiosincrasia do professor, sua subjetividade e que deve conhecer as particularidades contextuais e relacionais de cada professor. Sendo assim, torna-se relevante que cultivemos uma perspectiva crítica a partir de reelaborações teóricas que possam embasar o desenvolvimento de nossas práticas educacionais.

Um exemplo são as perspectivas ambientalistas e organicistas e que estão como pano de fundo de uma discussão muito emergente e atual denominada “medicalização da educação”. Compreendemos por medicalização, a perspectiva que desloca para o saber médico, questões do cotidiano do aluno. Os fenômenos de etiologia social e política são convertidos em problemas de natureza biológica, em uma visão individualizante dos chamados “problemas de aprendizagem”. (MEIRA, 2012, p.2).

A autora, citando Welch, Schwartz e Woloshin (2008), nos diz que:

Estes autores advertem ainda que essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista. Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos. Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos. (MEIRA, 2012, p.2).

Para Moysés (2001), é necessário romper com visões que alimentam a perspectiva individualizante das quais as perspectivas biologizantes encontram ancoragem. Tal rompimento ocorrerá quando adentrarmos o campo da reflexão crítica sobre valores,

imprescindível para o entendimento dos significados de saúde e doença em suas multideterminações.

A medicalização, como processo da patologização dos problemas educacionais, serve como justificativa para a exclusão de crianças pobres que, mesmo permanecendo nas escolas por longos anos, não chegam efetivamente a se apropriar dos conteúdos escolares. (MEIRA, 20012, p.5).

Como nos mostra Bourdieu (1997), a “exclusão do interior” assegura a manutenção da exclusão dos mais pobres e se apresenta no cotidiano como uma forma de produção da miséria social, onde crianças e jovens das camadas populares continuam a ser excluídos e eliminados.

Podemos assim pensar sobre outro conceito importante na PHC como forma de minimizar e eliminar a exclusão na escola: o conceito de mediação. Para Souza (2015) a mediação que a escola oferece visando à aprendizagem do aluno através de conhecimentos de caráter científico, contribui para o desenvolvimento dos mesmos, ampliando a interação entre a sua dimensão cognitiva e os momentos vivenciados por eles. A mediação compreendida como um processo de compreensão das interações dialógicas é condição essencial para lançarmos novo olhar sobre o processo de desenvolvimento humano, levando-se em conta que os sujeitos precisam ser concebidos como ativos e construtores, a partir da exploração de significados e sentidos. A ação mediadora, ao materializar a relação dos significados e sentidos, contribui para romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, intrasubjetivo/intersubjetivo, associando de maneira dialética ambas as dimensões e configurando caráter complementar e recursivo.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, no entanto, a organização da aprendizagem de forma adequada, pode resultar em desenvolvimento mental, colocando em movimento diversos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, seriam improváveis de ocorrer. A aprendizagem ocorre por meio da mediação e da interação estabelecida com o meio. Pelo destaque conferido aos processos sócio-históricos, na abordagem Vigotskiana, o ensino sistematizado e organizado, possibilita o emergir de processos internos de desenvolvimento que são capazes de atuar quando a criança interage com pessoas e com os conhecimentos já produzidos. Quando internalizados, esses conhecimentos passam a orientar as ações da criança. (VIGOTSKY, 1978).

A partir da compreensão da mediação, podemos constatar que a função da escola, a partir do que nos mostra a PHC, é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência

acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental e de torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura. (LIBÂNEO, 2002).

É preciso resgatar na educação as suas funções educativas e pedagógicas, ligadas ao conhecimento e ao saber sistematizado que se configura como um elemento necessário ao desenvolvimento cultural e conseqüentemente ao desenvolvimento humano, sendo que este saber é também historicamente construído. (SAVIANI, 1991).

Se temos a mediação entre conhecimento e aluno, como função da escola, torna-se imprescindível pensar ainda sobre a influência do capital em relação à educação e a formação docente. O homem apresenta-se alienado em sua relação com o capital, sendo concebido como mera mercadoria. Assim não há espaço para contemplar as necessidades do próprio homem que somente projeta-se em relação ao acúmulo do capital, configurando aspectos de extrema desumanização. (LESSA, TONET, 2008; GUZZO, 2009).

Penteado e Guzzo (2010, p. 17) afirmam que:

A emancipação humana é o caminho da crítica das alienações geradas pela lógica do capital, a fim de superá-las e, assim, colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais. A educação apenas deixará de servir à lógica do capital quando se configurar como educação para a libertação e instrumento de emancipação humana.

Segundo as autoras, a sociedade atual caracteriza-se por relações que não são humanizadas, onde a lógica competitiva evidencia-se na busca por interesses cada vez mais individuais. As pessoas estão submetidas e aprisionadas na exploração, na alienação e dominadas pela lógica capitalista tornando-se assim impossibilitadas de buscar sua plena realização.

A instrução generalizada da população contraria os interesses da sociedade capitalista como sociedade de classes e essa é a razão pela qual a educação, nesse sistema, destina-se a instruir a população no mínimo necessário para que possa participar do processo de produção. (SAVIANI, 1991).

A difusão de uma educação baseada na criticidade, que vá de alcance a todos, entra em contradição com os interesses do capital, visto que o saber deixa de ser propriedade privada e torna-se socializado. (GUZZO; PENTEADO, 2010).

A complexidade do sistema educacional inserido na sociedade é também corresponsável pela produção e reprodução de estruturas de valores dentro das quais sujeitos definem seus objetivos. As relações estabelecidas na sociedade de produção capitalista não se perpetuam de maneira automática. (MÉSZÁROS, 1981).

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Sendo assim a difusão de uma educação crítica, pressupõe ainda situar que o plano intra-subjetivo não se torna uma cópia da realidade externa, mas caracteriza-se pela síntese que o sujeito elabora a partir das estratégias e conhecimentos já dominados e das ocorrências no contexto de interação. (GOES, 1991, p.43).

Ao interagir, é a subjetividade que se constrói socialmente que se manifesta, "modificando ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela". (VIGOTSKY, 1984, p.87).

A subjetividade que aqui discutimos, situa-se a partir da compreensão de um sujeito social e que se situa em uma sociedade contemporânea marcada pela competição e pela complexidade das relações sociais. Torna-se de grande importância a construção dessa subjetividade, considerando sempre o papel que a escola pode desempenhar para que haja uma coerência e harmonia nas condições de tal construção. (AZEVEDO; GRINSPUN, 2013).

O indivíduo histórico- social, que é também um ser biológico, se constitui através da rede de inter-relações sociais. Cada indivíduo pode ser considerado como um nó em uma extensa rede de inter-relações em movimento. O ser humano desenvolve através dessas relações, um "eu" ou pessoa (self) isto é um autocontrole egóico que é um aspecto do eu no qual o indivíduo se controla pela autoinstrução falada de acordo com sua autoimagem ou imagem de si próprio. (BONIN, 1998, p. 59).

O sujeito configura-se em uma relação com outro sujeito constituído por uma história individual onde estão presentes os desejos, sonhos e fantasias. O outro sujeito também é constituído a partir de uma história social que ele mesmo a produz e dela recebe transformações. Esta subjetividade traz em si a própria questão da realidade, pois o que se configura como fato real nem sempre é o que se vê, mas sim o que parece ter se visto. (AZEVEDO; GRINSPUN, 2013)

Segundo Pinto (1989, p.29), é no contexto educacional que se localizam diferentes sujeitos que pertencem a diferentes conjunturas sociais, que trazem sua historicidade edificada a partir de distintas vivências, sendo possíveis saídas para uma democratização da educação.

A educação requer novas medidas e novas práticas pedagógicas, contextualizadas em relação aos sujeitos que dela participam. Isso nos convoca a necessidade de revisão da prática docente e a necessidade do professor romper com paradigmas tradicionais, ou seja, de identificarem-se como especialistas ou detentores do saber, deslocando o aluno ao lugar de mero recipiente de conteúdos curriculares. Tal compreensão já era denunciada por Saviani

que nos mostra que na escola tradicional, “o professor transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos e a estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos”. (AKSENEN, 2015; SAVIANI, 1991).

Entre as novas medidas e novas práticas pedagógicas, situamos o questionamento relacionado à como romper o ciclo da psicologização, que culpa a criança ou o aluno de não ser capaz de corresponder às expectativas sociais? É chegada a hora da Psicologia e da escola redirecionarem suas formas de perceber como podem realizar uma nova leitura da criança ou do jovem em seu desenvolvimento, considerando suas potencialidades e o contexto de suas vidas, sendo que a reconfiguração dos espaços de formação docente deverão ser compreendidos como espaços em potencial para a transformação da educação. (BIASOLI-ALVES, 1992, p. 1).

3METODOLOGIA

O ponto de partida dessa investigação foi o seguinte questionamento: de que forma a PHC têm se articulado com a Educação para favorecer a formação e o trabalho docente? O debate possível nesta interface possibilita constatar elementos teóricos, metodológicos e relacionais que podem favorecer a associação entre teoria e prática.

Para tanto, trata-se de uma pesquisa de Levantamento Bibliográfico, que segundo Gil (1994), tem sido utilizada frequentemente em estudos exploratórios ou descritivos, onde se percebe pouca exploração do objeto de estudo em questão. O tipo de estudo proposto nesta pesquisa proporciona aproximação com o objeto a ser investigado, uma vez em que ocorre a partir da análise de fontes bibliográficas.

Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (GIL, 1994, p. 15)

A base da pesquisa ocorreu a partir de uma perspectiva descritiva. Essa metodologia tem como objetivo identificar e analisar certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, para elencar os pressupostos e dimensões em evidência. No entanto, também é possível apontar considerações sobre o material de pesquisa a partir: da interrogação, explicação e análise de cada conjuntura de trabalho elaborado em uma determinada área do saber. (FERREIRA, 2006).

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 3).

A pesquisa ainda desenvolveu-se a partir de delineamento qualitativo. As abordagens qualitativas possibilitam que a palavra escrita seja evidenciada tanto na coleta de dados, quanto na propagação dos resultados, uma vez em que partem de problemáticas de interesses macros, que tornam-se mais pontuais na evolução da pesquisa. Na perspectiva qualitativa, o pesquisador elabora o aparato teórico gradativamente, ou seja, na medida em que reúne os dados e os examina. (GODOY, 1995).

3.1 RECURSOS

De acordo com o próprio site da instituição, a ANPED⁵ é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados e demais pesquisadores da área. Ela tem por objetivo, o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área, incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, no tocante a pós-graduação.

Visando atender aos objetivos da ANPED de fortalecer e incentivar a pesquisa em Educação e de proporcionar a articulação entre os programas de pós-graduação no país, o GT-Grupo de Trabalho Psicologia da Educação foi constituído na Reunião Anual da ANPED de 1999, após dois anos de existência como Grupo de Estudos.

Com a evolução do tempo, o GT reuniu diversos pesquisadores que tinham participação em outros GTs da ANPED em diferentes temáticas. A contribuição do GT 20 da ANPED vem se mostrando relevante à medida que evidencia o debate crítico das aproximações teóricas e metodológicas da Psicologia com as concepções e práticas educativas, sem descurar das importantes contribuições da Psicologia à Educação.

Em mais de 15 anos de atuação, o GT de Psicologia da Educação tem privilegiado estudos e pesquisas que conferem destaque a relação da Psicologia com a Educação, priorizando fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos na pesquisa educacional; nas concepções psicológicas e práticas no campo da educação e suas contribuições nos espaços educativos; nos processos educativos e de socialização implicados na constituição do sujeito. Atualmente o GT 20 conta com pesquisadores em todo país, organizados nas universidades e em núcleos diversos.

De acordo com Mostafa (2002), a literatura de congressos nacionais pode apresentar maior alcance quando comparada a literatura periódica especializada, mesmo que as revistas sejam classificadas em internacionais, nacionais ou regionais. Para ele, a limitação das

⁵ ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Para maiores informações sobre a instituição, sua biblioteca e reuniões científicas nacionais e regionais, acessar o endereço eletrônico: www.anped.org.br.

revistas é que estas são sempre produções locais, ainda que tenham abrangência internacional. Os congressos nacionais podem reunir representantes de todas as instituições, revelando assim com maior clareza o paradigma das áreas em discussão.

O período de análise das publicações científicas do GT- 20, apresentadas nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED está compreendido entre anos de 2000a 2017⁶. O período de tempo representa os artigos disponíveis da base de dados utilizadas na pesquisa, ou seja, contempla todos os trabalhos disponíveis no site da ANPED.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em relação ao formato das categorizações e demais procedimentos, recorremos aos fundamentos teóricos das modalidades de análise textual e temática. Após a seleção e organização em quadros descritores anuais realizamos a análise textual.(LIMA; MIOTO 2007).

A análise textual desta pesquisa compreendeu a organização dos 216 trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED, a partir da identificação dos seguintes elementos: título, autores, delineamento (pesquisa teórica ou prática), paradigma (quantitativo ou qualitativo), participantes em caso de pesquisa prática, objetivo, conclusão e considerações finais.

A finalidade da análise textual é a:

[...] investigação das soluções – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado: estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados. (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Assim, a partir da análise textual dos resumos de todos os trabalhos apresentados nos anais da ANPED, compreendidos nos anos de 2000 a 2017, excluindo-se os anos de 2014 e

⁶O período de análise das publicações científicas do GT- 20, apresentadas nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED não apresenta os anos de 2014 e 2016.Em resposta ao e-mail enviado solicitando a justificativa das ausências dos trabalhos destes dois anos no site da instituição, a associação, através da colaboradora Cleide Litiman, nos informou que nos anos de 2014 e 2016 não houve a Reunião Nacional da Anped, uma vez em que a periodicidade dos eventos passou a ser bienal a partir do ano de 2013 que foi o ano da última reunião anual, na cidade de Goiânia- GO.

2016, procedemos com a leitura exploratória que nos possibilitou identificar 13 trabalhos que compreendem a discussão da formação e do trabalho docente ancorada nos pressupostos da PHC.

Nesta modalidade de análise, empreendemos uma leitura rápida cujo foco é situar se as informações selecionadas interessam efetivamente para o estudo em questão, o que demanda conhecimento sobre o tema, terminologia e facilidades para o manuseio de publicações científicas. Trata-se da leitura de sumários visando reafirmar de fato a existência das informações que possam responder aos objetivos da pesquisa em questão.(LIMA; MIOTO, 2007).

A partir da concepção do autor, compreendemos que podem existir subitens ou conceitos de ordem mais específica dentro de uma mesma temática. Definimos assim 3categoriastemáticas, a partir das considerações dos objetivos gerais que nos possibilitam analisar as publicações na perspectiva da PHC e da formação e trabalho docente⁷: Identidade Profissional, Espaços de Formação e Novos paradigmas e Concepções Educacionais.A definição e criação das categorias temáticas ocorreu a partir da análise temática dos 13 trabalhos selecionados a partir da leitura na íntegra dos artigos com foco em seus resumos.

Indicamos abaixo a quantidade de trabalhos categorizados em cada eixo de análise temática. Os 13 trabalhos foram selecionados a partir da análise temática, conforme explicitado acima, na exposição dos pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa.

Quadro 1: Identidade Profissional.

Ano	Título	Pesquisador
2002	Professores Assistentes Virtuais do PEC- Formação Universitária da PUC-SP: processo de formação e constituição de papel	PRADINI, Regina Celia Almeida Rego.
2010	Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente.	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. DAVIS, Claudia L. Ferreira.

Fonte: Do autor.

⁷O artigo denominado “A prática criativa na formação dos professores de Educação Infantil” não foi localizado na base de dados da ANPED e neste sentido não pode ser categorizado e analisado.

Quadro 2: Espaços de formação.

Ano	Título	Pesquisador
2005	Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche.	MAIMONE, Eulália Henriques. SCRIPTORI, Carmen Campoy.
2012	O Desenvolvimento estético na formação inicial de professores.	SCHILINDWEIN, Uciane Maria.
2013	O PIBID de Psicologia no Ensino Médio: a formação do professor em questão.	BALDUINO, Jordana de Castro. SILVA, Luelí Nogueira Duarte e.
2015	Contribuições da Psicologia escolar para a formação de professores.	CHECCHIA, Ana Karina Amorim.
2017	A formação continuada estratégias de leituras e seleção de obras.	TORTELA, Jussara Cristina Barboza. PEDERSEN, Simone Alves.

Fonte: Do autor.

Quadro 3: Novos paradigmas e concepções educacionais.

(Continua).

Ano	Título	Pesquisador
2002	Uma investigação das transformações conceituais de professores em situação de formação continuada	SCHLINDWEIN, Luciane Maria.
2006	A Psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação.	RAPOSO, Mírian.

Fonte: Do autor.

(Continuação)

Ano	Título	Pesquisador
2007	A escrita na formação universitária de professores: um estudo a partir dos enunciados didáticos.	COSTALONGA , Elida M ^a Fiorot
2009	Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: contribuições da Psicologia Sócio Histórica.	SILVESTRE, Magali Aparecida.
2010	Leituras compartilhadas e memória inventiva: nos caminhos de um conto de formação.	FROHLICH, CláudiaBechara. RICKES, Simone Moschen.
2011	As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores.	TASSONI, Elvira Cristina Martins. LEITE, Sérgio Antônio da Silva.

Fonte: Do autor.

Ainda em continuidade aos procedimentos de análise, as categorias de análise demarcadas no desenvolvimento do trabalho almejam responder aos fins propostos no projeto de pesquisa.

A análise de dados é preferencialmente realizada com base em categorias de análise, que emergem da teoria que orienta a pesquisa, da opção metodológica e do próprio campo da investigação. As categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa com base na elaboração conceitual [...] (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.29).

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a formulação de categorias, mas parte-se do princípio de que um quadro teórico criterioso pode conduzir o

pesquisador a uma seleção inicial mais fidedigna. Segunda as autoras, a primeira etapa é a própria constituição de categorias baseadas no referencial teórico. Em seguida é realizada a classificação das informações, que ainda poderá ser alterada ou receber complementações a partir de novas categorias, dependendo da abrangência dos dados e da demanda de um maior aprofundamento das análises. (LUDK; ANDRÉ, 1986, p.43),

Embora permaneça a ideia e a proposta de sistematizar o conhecimento já produzido sobre o tema em questão, estaremos nos atendo à apresentação das principais tendências teóricas e metodológicas assumidas. Para tanto, com o objetivo de uma representação gráfica dos resultados e categorização dos indicadores, serão empregadas provas estatísticas descritivas. A análise estatística é, em parte, função da prova estatística empregada na análise. Por tal motivo, ao escolher-se a prova estatística, deve-se ficar atento ao fato de que as exigências para o uso de uma prova devem ser cumpridas. Neste sentido, os dados estatísticos desta pesquisa foram identificados e apresentados de forma a fazer crer nos conteúdos que se deseja defender. Com efeito, mesmo sendo corretos, estes dados foram utilizados na pesquisa de forma crítica, evitando interpretações equivocadas. (FEIJOO, 2010).

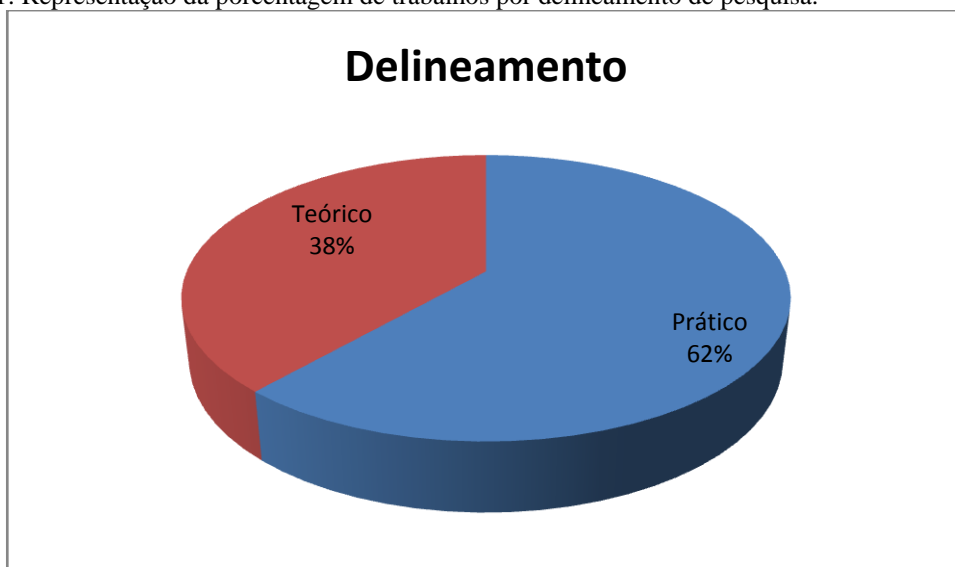
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos elementos de análise textual para as considerações do tema, identificação de problematizações, objetivos, delineamentos, participantes e paradigmas adotados, bem como a descrição das conclusões e considerações finais dos artigos publicados nos anais da ANPED, favoreceu nossa análise das produções que perpassam a discussão da Formação Docente no período compreendido entre 2000 e 2017.

Importante pontuar que o processo de seleção para a revisão de levantamento bibliográfico utilizado nesta dissertação nos possibilitou delimitar uma problematização inicial, ao considerarmos que dentre 216 artigos identificados a partir dos descritores temáticos, apenas 13 contemplam a discussão da Formação e do trabalho docente ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Entendemos que este fato é esperado tendo-se por base a diversidade de grupos que constituem as Reuniões Científicas Nacionais. Ressaltamos, no entanto, que apenas 10% da quantidade total de produções do GT 20 correspondem à temática da formação e trabalho docente na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, constatamos que a problemática da formação e trabalho docente é inexpressiva no GT 20 de Psicologia da Educação. No entanto, mesmo com uma seleção de treze estudos, as problematizações centrais para este debate foram possíveis. As análises sínteses integradoras dos estudos analisados contemplam uma variedade de elementos que nos possibilita uma leitura abrangente da formação e do trabalho docente, como ilustram os gráficos abaixo.

Gráfico 1: Representação da porcentagem de trabalhos por delineamento de pesquisa.



Fonte: Do autor.

Em relação aos estudos teóricos analisados, foi identificada a quantidade total de 05 trabalhos (38%), que contemplam discussões como: a escrita na formação universitária de professores e sua relação com os enunciados didáticos; as contribuições da Psicologia para a Pedagogia. Temos ainda outros trabalhos de natureza teórica que perpassam a discussão conceitual de sentidos e significados e sua relação com os estágios curriculares na formação inicial, amparados na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica. Os outros artigos discorrem sobre as possíveis contribuições da Psicologia Sócio Histórica para o trabalho docente e ainda sobre a ergonomia francesa atual e suas relações com as leituras compartilhadas na formação continuada.

A importância de estudos de natureza teórica reside no fato de que possibilitam a criação de vinculações conceituais que são imprescindíveis para alimentar a produção bibliográfica da temática em questão. Quando observamos uma quantidade inferior de trabalhos teóricos em detrimento de trabalhos práticos, constatamos que a investigação da problemática da formação docente realmente apresenta-se perante a realidade escolar.

Quando identificamos uma quantidade superior de trabalhos práticos, compreendemos que as problematizações de tais pesquisas fazem referência a organização escolar. No entanto constatamos que se as pesquisas são de mero levantamento de dados, não teremos análises que favoreçam o abastecimento da fundamentação conceitual. São pesquisas que se desenham essencialmente como levantamento de informações, mas que pouco possibilitam metodologias que favoreçam a transformação social.

Ressaltamos e defendemos no entanto que se temos pesquisas que não produzem conhecimentos sistematizados, ou seja, que não tenham como premissa as bases materiais do sujeito, não teremos configurado novas possibilidades de transformação social. Compreendemos que se a sistematização do conhecimento for distante para o professor ou para os formadores, não teremos a alteração de uma lógica que não efetiva a associação entre teoria e prática.(GOMES, 2015).

Aqui vamos ao encontro à concepção da educação alinhada à perspectiva de compreensão social e que elucida o homem como um ser ativo socialmente. É a partir da interação com outros sociais que são possíveis novas construções ao decorrer da vida. A formação e o trabalho docente mostram-se como meio de constituição no espaço formativo, considerando o cotidiano da escola em busca da associação entre teoria e prática. (GOMES; SOUZA, 2009).

Em relação aos estudos práticos analisados, foi identificada a quantidade total de 08 trabalhos (62%), que contemplam discussões como: formação de professores assistentes;

transformação de conceitos de professores nos cursos de formação continuada; relações familiares e parceria família-creche na educação infantil; conhecimentos teóricos e práticos da psicologia em relação com o trabalho pedagógico; aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensinar e aprender; desenvolvimento estético de professores e alunos e a relação entre educação, ética e estética; riscos e contribuições do PIBID na formação de professores de Psicologia; contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores e a relação docente com a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras.

A importância de estudos de natureza prática reside no fato de que possibilita localizar efetivamente o movimento científico de levantamento de dados, fato este importante para efetivação da associação entre teoria e prática, mas que pode sinalizar a supremacia de levantamentos de dados em detrimento da teorização da formação do trabalho docente. As pesquisas práticas oferecem ainda a possibilidade de novos processos de significação. (GOMES, 2015).

Consideramos que na formação docente existem espaços que podem ser utilizados para metodologias de pesquisa e intervenção que sejam efetivamente alinhadas a uma perspectiva de transformação social. Ressaltamos que não localizamos efetivamente tais pesquisas, pois as propostas de investigação prática compreendidas pela pesquisa ação realmente não aparece nas produções analisadas. Perguntamo-nos: que tipos de pesquisas os levantamentos realizam? Será que o que é definido como sendo pesquisa prática efetivamente favorece a mudança prática dos professores em formação ou dos alunos ou de outros sujeitos situados na comunidade escolar? Mais uma vez defendemos que a Psicologia não deve fazer distinção entre teoria e prática. Consideramos ainda que para as outras abordagens clássicas da Psicologia, a separação entre teoria e prática nos parece muito marcante, diferentemente das proposições da Psicologia Histórico-Cultural, onde o sujeito histórico é um sujeito real e cognitivo, marcado pelo desenvolvimento oriundo das relações e por um processo permanente de apropriação que pressupõe a associação entre teoria e prática. (VIGOTSKI, 1987, p.43).

Torna-se fundamental a proposição de novos formatos de formação docente e que não sejam compreendidos a partir de processos que separam a preparação teórica e prática dos docentes, mas que vislumbre uma compreensão associada à prática, tanto na formação inicial quanto na continuada. (FONSECA, 1997; GATTI E BARRETO, 2009).

Consideramos ainda o fato de que quando temos estudos que hora são teóricos e hora são práticos, estamos também em um processo de dicotomizar a produção científica ou o processo do conhecimento. Quando este conhecimento chega aos espaços de formação docente, percebemos uma divisão entre o que é teoria e o que é prática, ou seja, das

publicações que partem de estudos de natureza conceitual e estudos de natureza prática, mas que pouco efetivam a associação entre teoria e prática. Torna-se assim um ciclo vicioso na produção do conhecimento, fato este denunciado pela Psicologia Histórico-Cultural que parte da premissa de que não há pesquisa sem transformação e não há transformação sem pesquisa.

Localizados a diversidade de estudos, tanto teóricos quanto práticos, torna-se importante localizar quem são os participantes das pesquisas de delineamento prático. Demonstramos no gráfico abaixo a distribuição do público alvo das pesquisas práticas.

Gráfico2: Representação da porcentagem de trabalhos por participantes nas pesquisas.



Em relação aos estudos práticos analisados cujo público alvo são professores, foi identificado à quantidade total de 08 artigos, o que corresponde a (62%). Estas produções contemplam discussões como: a de formação de professores assistentes; sobre a transformação de conceitos de professores nos cursos de formação continuada; as relações familiares e parceria família-creche na educação infantil; os conhecimentos teóricos e práticos da psicologia em relação com o trabalho pedagógico; o desenvolvimento estético de professores e alunos e a relação entre educação, ética e estética; os riscos e contribuições do PIBID na formação de professores de Psicologia; as contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores.

Constatamos que tal porcentagem de trabalhos (62%), corresponde a um número expressivo de pesquisas com professores, fato este que nos aponta para a compreensão de que

se temos muitas pesquisas que problematizam o professor, estamos em um movimento científico que negligencia a relação que o professor estabelece com os seus alunos. Ainda temos o professor como “carro chefe” das pesquisas em educação. Há um aspecto positivo que diz respeito à valorização destes sujeitos. Por outro lado, defendemos que quando existem uma grande quantidade de produções cujo público alvo são professores, corremos o risco de culpabilizar estes sujeitos pelas problemáticas que envolvem os fenômenos educacionais.

Para Angelucci (2002), quando as propostas educacionais ou as pesquisas sobre a formação e trabalho docente não consideram os limites e desafios dos professores e não os concebe a partir do exercício de sua prática profissional, corre-se o risco de cometermos equívocos em relação a estes sujeitos, colocando-os em certa situação ou sensação de sufocamento e em um contexto onde os mesmos possam sentir-se constrangidos ou ameaçados.

Em relação aos estudos práticos analisados com alunos, foi identificada a quantidade total de 03 trabalhos (23%), que contemplam discussões como: aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensinar e aprender; desenvolvimento estético de professores e alunos e a relação entre educação, ética e estética.

Porém chamamos a atenção para o cuidado que se deve ter ao exercer sobre estes sujeitos certa culpabilização, fato este que dever ser superado na relação entre Educação e Psicologia. Devemos almejar estudos que contemplem estes alunos em uma perspectiva macro, que compreende o sujeito inserido dentro de um sistema social que precisa ser considerado na leitura de fenômenos relacionados a dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Importante ainda considerarmos a compreensão das dificuldades de ensinagem neste contexto.

Foi a partir de uma compreensão adaptacionista e de correção, que a Psicologia foi convocada pela escola para resolver problemas que surgiam neste espaço. O empenho da Psicologia era classificar as crianças com dificuldades escolares e proporem metodologias diferenciadas de educação pautadas na lógica de ajustamento aos padrões de normalidades definidos pela sociedade. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009 p.1).

Em relação aos estudos práticos analisados com outros sujeitos, compreendidos como pais, diretores e comunidade escolar de uma forma geral, foi identificada a quantidade total de 02 trabalhos (15%), que compreendem produções realizadas a partir de pesquisas com familiares de estudantes e coordenadores, abordando temas como: relações familiares e parceria família-creche na educação infantil e relação docente com a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras.

Defendemos que a pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural deve problematizar outros sujeitos que não somente alunos ou professores, uma vez em que a escola é apenas um dos espaços de desenvolvimento humano e que deve ser entendida localizada em uma construção social. Sendo assim, realizar pesquisas com outras pessoas fora da escola é criar possibilidades de ressignificação deste próprio espaço escolar. Sendo assim, temos 03 instâncias (Professores, Alunos e Comunidade Escolar), que podem validar a pesquisa da formação e trabalho docente.

Como citamos anteriormente, foi possível a partir da análise textual a criação das assim 3 categorias temáticas, a partir das considerações finais de cada um dos 13 trabalhos. Demonstramos e analisamos a partir da imagem abaixo que remete a recursividade de nossa análise, ao consideramos que a Identidade Profissional do Professor precisa ser requalificada nos espaços de formação inicial e continuada e a partir da contextualização dos novos paradigmas e concepções educacionais.



Categoria I- Identidade Profissional.

Fonte: Do autor.

Esta categoria de análise discute os desafios do desenvolvimento da Identidade Profissional dos docentes, a partir da problematização da utilização dos recursos tecnológicos nos espaços de formação inicial e continuada e que podem configurar-se como elementos importantes para a reconstrução de uma nova identidade profissional do professor, inclusive na perspectiva da mediação pedagógica. A categoria contempla a apresentação de dois estudos. O primeiro deles intitulado *Professores Assistentes Virtuais do PEC- Formação*

Universitária da PUC-SP Processo de Formação e Constituição de papel, buscou compreender o processo de formação dos professores assistentes da PUC/SP, a partir da percepção destes docentes sobre o seu papel no trabalho no Learn Space. Os resultados do trabalho possibilitaram novas questões sobre o tipo de formação que deve ser oferecida ao professor, que deve considerar a experiência destes professores no contexto escolar, no Learn Space, diante do aluno, lugar em que se constitui professor.

O trabalho apresenta claramente a necessidade de se trabalhar à formação contínua do professor contextualizando a vivência deste docente na realidade cultural da própria escola onde se localiza. O artigo nos faz pensar sobre a utilização dos recursos tecnológicos na educação, demanda dos tempos atuais, sobretudo em relação à chamada “era digital”. Concordamos sobre a necessidade de trabalhar a formação inicial e continuada de professores, a partir de um movimento de enculturação, ou seja, despertar habilidades nestes docentes para a utilização de recursos tecnológicos como forma de favorecer a mediação pedagógica. Porém, é importante ressaltar que os autores almejavam contribuir para uma reflexão sobre que tipo de formação deve ser propiciada ao professor, mas não ofereceram recursos para pensarmos em outros aspectos de ordem subjetiva, que possibilitem reconfiguração de sentidos sobre a docência. Sendo assim, analisamos que o trabalho responde ainda a uma lógica de formação e trabalho docente que prioriza a qualificação teórica e técnica, mas que não lança o seu olhar para as particularidades de cada docente.

Isso se relaciona com a tendência de considerar que a formação de professores está fundamentada numa lógica de operacionalidade, remetendo-se sempre para os resultados, restringindo-se a questões de natureza didática e aos estudos de métodos específicos para o ensino de conteúdos considerados prioritários. Assim, percebemos o empobrecimento destes espaços que ainda perdem gradativamente o papel primordial de favorecer ações que contribuam para o desenvolvimento humano dos docentes. (ARCE, 2001; GOMES; SOUZA, 2014).

Consideramos ainda que o estudo não possibilita que os docentes vivenciem a docência a partir da configuração de novos significados e sentidos do ato docente nos espaços formativos, fato este que não efetivará a associação entre teoria e prática, pois ressalta somente a formação do ponto de vista teórico e técnico.

Podemos assim considerar que os espaços de formação docente necessitam considerar possibilidades de reconfiguração de sentidos, através de diferentes compreensões e novas vivências, onde seus atores assumam novos posicionamentos ideológicos, políticos e

profissionais, não se restringindo aos seus próprios discursos e práticas naturalizantes. (GOMES; SOUZA, 2009).

Quando pensamos na utilização de recursos tecnológicos nos espaços de formação docente, devemos considerar e problematizar ainda a mediação, que pressupõe troca e recursividade a partir de dimensões sócio genéticas. Neste sentido, a mediação deve ocorrer visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo origem a partir da interação homem, mundo e cultura. É imprescindível assim que os espaços de formação docente estejam também alinhados a uma perspectiva que associe mediação e uso de recursos tecnológicos, na mesma perspectiva da imbricação entre teoria e prática, para que os professores reúnam condições de alinhar sua prática pedagógica aos recursos tecnológicos em sala de aula. (SCALON, 2002).

Ainda dentro desta mesma categoria, temos o estudo nomeado como “*Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente.*”, que visou conhecer melhor os professores a partir de seus motivos e suas necessidades, ampliando os seus modos de sentir, agir e pensar. Segundo os autores, a utilização do método do materialismo histórico-dialético, possibilita a integração de duas dimensões que estão sendo compreendidas de forma segregada e que diz respeito à atividade docente e à sua formação: o saber e a ação. Os autores ressaltam ainda que pela utilização deste método, a atividade desenvolvida na formação docente fica em segundo plano, conferindo destaque ao sujeito da atividade, ou seja, ao próprio docente, fazendo com que a proposta da formação apresente uma característica mais concreta e que deixe de ser algo somente abstrato e essencialmente teórico. Nesta concepção é possível ainda que os docentes compreendam efetivamente que teoria e prática se retroalimentam.

Consideremos com o estudo que a utilização do referencial do materialismo histórico-dialético pode tornar-se importante aporte teórico e metodológico que embasam as análises e intervenções dos e nos espaços de formação docente. No entanto fica claro a necessidade de articulação da vivência da docência com as práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Torna-se assim imprescindível que os espaços e propostas de formação inicial e continuada situem as questões subjetivas de cada docente, favorecendo um movimento de novas configurações de sentidos e significados sobre seu exercício e de efetiva apropriação teórico-conceitual como possibilidade de requalificar seu ato docente como professor ou como futuro docente. (GOMES; SOUZA, 2014).

A Psicologia Histórico-Cultural apropriou-se de dois princípios do materialismo histórico dialético. O primeiro diz respeito ao princípio da análise, ou seja, analisar o cerne de

um fenômeno da maneira mais desenvolvida possível que este fenômeno pode alcançar. A segunda apropriação diz respeito à ideia de que o conhecimento do homem se dá através do reflexo da realidade objetiva no pensamento. (DUARTE, 2008, p. 85).

Entendemos assim que se torna imprescindível que os espaços de formação docente, tanto inicial quanto continuado, propiciem experiências significativas para os professores e que ocorram dentro da própria escola. Se buscarmos as definições do desenvolvimento profissional docente perceberemos que o mesmo deve ser concebido como um processo individual ou coletivo, que deve ocorrer no local de trabalho do docente, ou seja, na escola, visando contribuir para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências formais e informais, tornando a formação docente algo concreto e ao mesmo tempo amparada por um arcabouço teórico sempre em constante congruência. (MARTINS, 2011; ARCE, 2009).

Concordamos ainda com Marcelo Garcia (2009), que nos diz que ambos os espaços de formação, inicial e continuada, contribuem para a construção da identidade docente, porém, para além dos conhecimentos e conteúdos acadêmicos, torna-se importante situar o docente em outras dimensões como o sentido e o significado da docência, sua dimensão humana, que envolve os seus afetos e sua subjetividade.

O que podemos evidenciar é que os dois estudos desenvolvidos com objetivos diferenciados convergem na discussão e defesa da qualificação do espaço formativo seja ele inicial ou continuado, como espaços profícuos de desenvolvimento profissional, não apenas limitado à concepção ou práticas que favoreçam somente a racionalidade, pois desconsiderando efeitos subjetivos, significados e sentidos, não contribuirão para que os docentes revejam suas questões teóricas e práticas, ou seja, seu trabalho no cotidiano do contexto escolar. (NÓVOA, 1992).

É neste sentido que percebemos que a Identidade Profissional poderá se configurar mediante a possibilidade de novos espaços de formação e trabalho docente. Assim, outra categoria com estudos expressivos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural e a Educação, se refere às discussões sobre os Espaços de Formação e que contemplam estudos que enfocam o debate sobre a formação inicial e continuada, seus desafios e dilemas a partir de temáticas como: a criatividade na leitura e escrita nos espaços de formação, novas estratégias para programas de formação docente, as interações e trocas nos espaços formativos, a sala de aula como extensão da formação docente e a leitura na formação como instrumento de mediação pedagógica.

Categoria II- Espaços de formação

Esta categoria de análise parte da premissa, segundo Vigotski (1984) de que o desenvolvimento humano é permanente e ocorre a partir das aquisições quantitativas e transformações qualitativas no sujeito, considerando suas vivências a partir das interações sociais.

Neste sentido é que buscamos aqui problematizar o formato dos “Espaços de formação”, inicial e continuada que possam contextualizar questões como: relação família e escola e a possibilidade de vinculação da família nos espaços de formação e trabalho docente, levando em conta a emergência do desenvolvimento de todos estes sujeitos, o que o poderá favorecer melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Inicialmente temos o estudo denominado *O Desenvolvimento estético na formação inicial de professores*, onde os autores constataram que a vivência estética de professores pode lhes possibilitar mecanismos de transformação em relação a sua prática e identidade profissional. Para eles, a pesquisa sinalizou que as intervenções que se utilizam das artes visuais, teatro, música e literatura, expandem o repertório de professores. Foi importante constatar tal fato, uma vez em que a utilização de recursos artísticos favoreceu transformações de sentido e de tomada de consciência dos professores envolvidos.

Constatamos que o trabalho com as materialidades mediadoras torna-se importante instrumento de novas configurações de significados e sentidos da docência, rompendo com uma lógica exclusivamente teórica-conceitual, favorecendo o emergir de efeitos de subjetivação. Tal fato poderá posicionar o docente em uma postura crítica e reflexiva a respeito de sua escolha inicial e continuada pelo exercício da docência. Defendemos que as propostas de formação, tanto inicial quanto continuada criem mecanismos de utilização de recursos artísticos, colocando o professor diante de seus sentimentos, emoções e de suas vivências sociais, pessoais e culturais, ou seja, que favoreça o emergir da subjetividade destes sujeitos. (NAVARRO; SOUZA, 2018).

O plano intra-subjetivo não se torna uma cópia da realidade externa, mas caracteriza-se pela síntese que o sujeito elabora a partir das estratégias e conhecimentos já dominados e das ocorrências no contexto de interação. Ao interagir, é a subjetividade que se constrói socialmente que se manifesta, "modificando ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela". (GOES, 1991; VIGOTSKY, 1984, p. 87).

Consideramos que existem desafios em relação à formação docente que devem ser redirecionados nas propostas dos programas de formação inicial e continuada. Reconhecemos

a necessidade da articulação entre as dimensões sociais, pessoais, culturais e profissionais do docente, para que a apropriação de sua formação possibilite novos significados e sentidos em sua história de vida. Sendo assim, a discussão e conseqüentemente as proposições em relação a formação docente, não serão baseadas somente em uma formação técnica e conceitual, mas sim humana e relacional. A partir desta compreensão é que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural tornam-se essenciais para a reconfiguração destes espaços. (NÓVOA, 1992; GATTI, 2003).

Assim, tais pressupostos foram abordados no artigo *Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores*, onde os autores consideram que tais contribuições relacionam-se a perspectivas críticas que denunciam a lógica capitalista da exploração, da desigualdade social e que atingem também o sistema educacional brasileiro. Nessa conjuntura, o estudo ressalta o descaso do Estado em relação aos investimentos públicos na Educação que almeje um ensino público de qualidade. É problematizada a negligência com os problemas de escolarização e todos os demais elementos complexos presentes nos maiores desafios da Educação no país.

Consideramos que um dos modos de efetivação da relação PHC e Formação de professores passa também por considerar que a disciplina de Psicologia da Educação pode tornar-se um importante espaço que se proponha a requalificar a formação e o trabalho docente, sobretudo na formação inicial. No entanto, é preciso que o formato desta disciplina possibilite realmente a associação entre teoria e prática e ao mesmo tempo possibilite aos docentes espaços para que os mesmos tenham vivências significativas e contextualizadas da docência, tornando-se um campo que abrigue não somente uma discussão teórico-conceitual, mas também favoreça vivencialmente a configuração de novos significados e sentidos de uma docência que seja efetivamente instrumento de transformação social de seus alunos, a partir de elementos de criticidade e que realizem a denúncia de reducionismos e práticas estigmatizantes. (GUZZO, 2009).

A “Psicologia da Educação”, enquanto disciplina presente nos cursos de licenciatura, é a que tem maiores condições de oferecer contribuições para a aproximação do saber psicológico em relação à Educação. Porém, nem sempre a psicologia foi considerada e legitimada a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, que considerasse o homem a partir de uma construção social e histórica. A Psicologia, associada aos contextos sociais de desenvolvimento, como é a Psicologia Histórico-Cultural, pode oferecer contribuições para compreender problemáticas atuais no contexto educacional como o acesso e permanência dos alunos na escola, a reprovação, a evasão e o abandono escolar, entre outras questões

emergentes no campo educacional que devem também ser contextualizadas pelas políticas públicas e passíveis de construções e reconstruções críticas nos espaços de formação inicial e continuada. (TONUS, 2009).

Tais discussões são reforçadas pelo estudo *O PIBID de Psicologia no Ensino Médio: a formação do professor em questão*, que na proposta de seus autores, discute que o PIBID pode oferecer contribuições a partir da consideração dos relatos dos próprios licenciandos, que na ocasião do estudo sinalizaram aspectos negativos e positivo sem relação a este programa. Dentre os aspectos negativos, foram citados: a extensa matriz curricular, a desvalorização do professor no Brasil, etc. Quanto aos aspectos positivos, foi ressaltado conforme os próprios dizeres dos licenciandos que “a formação como professor ultrapassa a experiência docente”. Outro relato afirma que “a formação de licenciatura nos auxilia a ser melhores profissionais”, e que possibilita “o desafio de aprender a escutar o outro”, e de “conhecer a realidade da educação pública brasileira”, etc.

Percebemos mais um estudo que evidencia a necessidade de associar teoria e prática na formação docente, especificamente na formação inicial. Porém ressaltamos a importância de que estes licenciandos, desde já, encontrem espaço para que suas angústias e dificuldades sejam expressas e acolhidas em espaços de formação que trabalhem na lógica da recursividade do Desenvolvimento humano. Importante atentar-se ainda, conforme já identificado no estudo, para a necessidade de se evitar que as intervenções práticas não estejam abrigadas em perspectivas teóricas. Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural pode realmente oferecer elementos teóricos, metodológicos e relacionais que coloquem o futuro professor em uma constante requalificação de seu ato docente.

No entanto se deve ater para os riscos desse programa ao se propor em seus objetivos a associar teoria e prática, sendo que de acordo com Miranda, “há entretanto, um enfrentamento entre essas polarizações (psicologia-educação) que não se resolve e, até mesmo, vem sendo agravado, se considerados alguns rumos que a educação vem tomando desde a virada do século”. (MIRANDA, 2008, p. 21).

Identificamos um artigo que problematiza a leitura e a escrita do professor em formação e foi denominado: *A formação continuada: estratégias de leitura e seleção de obras*. Os autores identificaram que possibilitar trocas de experiências entre os docentes no contexto da formação continuada torna-se uma importante estratégia de desenvolvimento docente. A produção trabalha os desafios e dilemas que os professores se deparam em sala de aula. Tais situações nem sempre são colocadas em questão ou em debate na formação inicial e

sendo assim, ampliar o repertório de cada professor a partir da interação e troca de experiências com outros docentes, favorece o desenvolvimento dos professores.

No estudo acima ficou evidente a importância do uso de estratégias de leituras como possibilidade de melhorar consequentemente o desempenho leitor do aluno, pois é redimensionando a prática docente que os professores constroem suas leituras e podem mediar afetivamente seus alunos para cultivar a prática leitora. Consideramos que a leitura compartilhada pode ainda contribuir para uma escrita criativa, sendo que o professor em formação inicial ou continuada, através das trocas de experiências com os demais, poderá associar as diversas histórias com suas idiossincrasias, onde o diálogo necessita encontrar espaço nos programas de formação docente.

Compreendemos com o estudo sobre a leitura, que se o professor torna-se ativo em seu processo de formação inicial e continuada poderá a todo o momento questionar a si mesmo sobre o seu ato docente, visando redimensionar seu trabalho em sala de aula. Ressaltamos mais uma vez a importância de que tais práticas nos contextos de formação docente não negligenciem também a perspectiva teórico-conceitual, visando assim possibilitar ações que efetivem constantemente a associação entre teoria e prática.

Visamos assim a possibilidade de construção de espaços formativos que consideram o diálogo e problematizam o confronto social, como formas de situarmos os contextos educacionais na produção do conhecimento, com ações que considerem elementos de sentidos e humanização dos docentes. (BAZON; GOMES, 2013).

O artigo *Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche*, segundo os autores, pode situar as demandas de pais e familiares dos alunos dentre as quais algumas foram destacadas, como: o incômodo que os pais ou familiares sentem quando seus filhos ou os alunos recebem algum tipo de advertência ou punição pelo fato, deles, pais, não estarem presentes nas diversas atividades e momentos em que são demandados a estarem na creche. Os autores ainda pontuaram sobre a importância de pais e familiares se apropriarem mais de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança.

Constatamos com este estudo que os espaços de formação docente necessitam criar condições de aproximar os docentes das realidades, vontades e dilemas das famílias de seus alunos, criando mecanismos que possam vincular o professor a estas famílias. Consideramos que esta aproximação pouco ocorre nos contextos de formação docente ao qual temos acesso e sendo assim, repensar criativamente formas de vinculação do professor à família de seus alunos, torna-se imprescindível para que a mediação pedagógica em sala de aula vise o desenvolvimento tanto do professor, do aluno e da família. (DESSEN; POLÔNIA, 2005).

Os pais e professores devem ser convocados pelos formadores e pelo próprio docente a discutirem conjuntamente possibilidades de ações que favoreçam efetivamente a troca e cooperação mútua no processo de aprendizagem de alunos e filhos. A escola e obviamente os espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, precisam legitimar a importância que os pais e familiares possuem na educação e desenvolvimento de seus filhos, o que certamente resultará no desenvolvimento contínuo de nossa sociedade. (DESSEN; POLÔNIA, 2005).

O trabalho apontou para a problemática da associação entre teoria e prática, onde os espaços de formação docente devem proporcionar metodologias e relações que favoreçam a aproximação dos professores com a família de seus alunos. Ao mesmo tempo, ressaltam a importância de uma nova efetivação entre Educação e Psicologia, que perpassa pela compreensão de que se torna necessário a apropriação da Teoria Histórico -Cultural como possibilidade de requalificar os espaços de formação e trabalho docente a partir da denúncia da alienação do capital.

As relações estabelecidas entre família e escola, favorecem que o aluno tenha saltos qualitativos em relação ao aprendizado e o seu desenvolvimento. Quando temos relações estreitas entre família e escola, torna-se possível que o aprendizado e desenvolvimento da criança, tornem-se mais significativos e alcancem melhores resultados. Os professores e pais ou responsáveis pelos alunos, devem compartilhar momentos de reflexividade e discussão para que se efetive a troca e a cooperação mútuas no processo de aprendizagem dos alunos. Os espaços de formação devem legitimizar o discurso dos pais e familiares o que consequentemente favorecerá o desenvolvimento da sociedade. (DESSEN; POLÔNIA, 2005, p. 1).

A Psicologia Histórico-Cultural evidencia a associação entre desenvolvimento e aprendizagem e neste sentido pode oferecer aos professores condições favoráveis para uma compreensão peculiar de seus alunos, fornecendo elementos teóricos, metodológicos e relacionais que lhes possibilitem compreender o processo dinâmico destes sujeitos, incluindo a dinâmica familiar e revendo suas práticas para que encontrem uma maior identificação com a realidade social e histórica de seus alunos. (SILVA FILHO, 2016).

Sendo assim, a Psicologia Histórico-Cultural pode ainda contribuir ao proporcionar que os espaços de formação continuada ofereçam espaço para a criticidade, para o confronto, aproximando os professores em formação inicial e continuada da realidade da família de seu próprio aluno, como uma das maneiras também de se efetivar a tão necessária associação entre teoria e prática. O que novamente podemos evidenciar a partir dos estudos analisados é a preocupação com os espaços de formação inicial e continuada para além da compreensão de

uma lógica fundamentada na operacionalidade e que pouco ou nada contribuem para favorecer ações que contribuam para o desenvolvimento humano dos docentes.

Analizamos com esta categoria que efetivamente a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer elementos teóricos, metodológicos e relacionais, que possibilitem aos professores compreender e agir a partir de uma educação contextualizada socialmente e que busque o desenvolvimento humano dos alunos, do próprio docente, da família e da comunidade escolar de forma geral, em um processo de formação que possibilite realmente que o professor seja ativo em suas proposições.

Categoria III- Novos paradigmas e concepções educacionais.

Por fim, a terceira e última categoria contempla a interface entre a identidade e espaços de formação e foi intitulada como “Novos paradigmas e novas concepções educacionais”. Aqui abordamos os estudos que enfocam direta e indiretamente os desafios que assolam as práticas pedagógicas, como: a problematização da apropriação conceitual dos professores em formação, a necessidade de associar teoria e prática a partir do envolvimento do professor com a família dos alunos. A emergência da requalificação dos espaços de formação que realizem a denúncia dos mecanismos de exclusão social e escolar a partir a alienação ao capital a partir da configuração de novos sentidos e significados em relação ao ato docente.

O primeiro estudo, denominado *Uma investigação das transformações conceituais de professores em situação de formação continuada*, evidencia que a utilização do termo material concreto tornou-se, segundo os autores, uma espécie de referência pedagógica construtivista que em sua etiologia estaria associado à teoria Piagetiana, mas que, em relação à forma como os professores têm utilizado, distancia-se das reais perspectivas do próprio Piaget.

Já segundo trabalho é uma publicação nomeada como: *A escrita na formação universitária de professores: um estudo a partir dos enunciados didáticos*, onde como em estudos anteriores já analisados, apresenta segundo os autores, que as inter-relações entre formadores/professores/ensino do objeto escrita, apresentam-se fragilizadas. O artigo trabalha a perspectiva da necessidade em associar teoria e prática uma. A ausência desta associação evidencia rupturas, quando são apresentados aos professores a forma como a linguagem escrita deve ser ensinada às crianças. Neste sentido, os mesmos professores compreendem e

falam dessa escrita de modo genérico e conseqüentemente deixando fragilizados os aspectos teóricos-metodológicos envolvidos no ensino da escrita à criança.

Ambos os estudos citados acima nos fizeram pensar sobre as possibilidades de constituição de novos sentidos, especificamente no contexto da formação continuada, onde o professor pode vir a questionar sua própria prática pedagógica e atuação. Dentro de nossa compreensão, o artigo chamou a atenção para um conceito de Vigotski denominado “cooperação de consciências”. Persiste a ideia de que as propostas de formação docente necessitam e devem buscar práticas, reflexões e vivências que possibilitem a associação entre teoria e prática, haja vista que notamos a grande dificuldade de muitos professores realizarem uma apropriação conceitual coerente e que possibilite efetivamente o questionamento de sua prática docente. (GOMES; SOUZA, 2011).

É imprescindível que consideremos nos espaços de formação docente uma visão de professor que contemple em sua prática a diversidade dos aspectos (pessoal, social e profissional), não colocando como foco somente a discussão de uma formação técnica e conceitual, mas sim, humana e relacional.

Falar do professor e sua formação só fazem sentido se o tomarmos como sujeito, como ser singular, cuja subjetividade se produz nas condições materiais de sua existência, como: sua história, suas experiências, o contexto em que vive suas possibilidades de produção e expressão de reflexões e emoções. (SOUZA, 2009, p.138).

A Formação continuada não deve ser compreendida em uma lógica exclusivamente racional, pois ao não levar em conta aspectos subjetivos, significados e sentidos, não contribuirá para que o docente questione sua prática docente no contexto escolar. Assim, compreendemos que a formação não é somente formação teórica e conceitual, mas sim um trabalho de reflexividade e crítica sobre a prática pedagógica e de “(re) construção permanente de uma identidade pessoal”.(NÓVOA, 1992, p.13).

A formação não é por si só acúmulo de teorias e conhecimentos, mas sim um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 13). A formação continuada de professores deve buscar práticas compreendidas a partir de uma lógica de interação e que favoreça o despertar de uma consciência política, social, ética, cultural e pedagógica, onde os professores tornem-se sujeitos e não meramente objetos. Tais práticas devem conduzir o professor a colocar-se diante de seus alunos a fim de possibilitar relações a partir de um processo de formação mediado por diversas interações. (TARDIF, 2002).

A educação e conseqüentemente os espaços de formação docente, precisam ser problematizados em questões relacionadas ao confronto social e humano, possibilitando configuração de sentidos, através de distintas compreensões e vivências, onde os professores identifiquem-se com novas concepções ideológicas, políticas e profissionais, distanciando-se de práticas naturalizadoras. (GOMES; SOUZA, 2009; GOMES, 2015).

A produção nomeada como: *Leituras compartilhadas e memória inventiva: nos caminhos de um conto de formação*, considerou que os professores foram instigados a escreverem pequenas narrativas tendo em vista as características de um conto ficcional. O que estava em jogo era o exercício de escrita no qual era preciso transmitir uma ideia através da: intensidade, tensão, densidade e porosidade, ou seja, pela forma como iriam narrar. Tal forma de narração deveria necessariamente passar pela diminuição dos excessos e pela possibilidade de colocar em marcha tensão e intensidade no desdobramento das ideias para o leitor.

Consideramos que este trabalho apresentou como possibilidade novas estratégias em relação a formação e trabalho docente a partir de compreensões que perpassam a necessidade de que os espaços favoreçam o diálogo, a aprendizagem cooperativa em uma perspectiva contínua de interação e trocas, projetando estes professores como praticantes reflexivos de sua prática pedagógica. Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, a partir da compreensão da escola como lugar de formação permanente, pode oferecer elementos teóricos, metodológicos e relacionais que transformem estes professores em seu trabalho docente.

O processo de formação deve ser contínuo. É importante fazer uma leitura de um professor que seja ativo neste processo. Para que haja transformação e desenvolvimento deste docente em seu trabalho, a relação da formação precisa estar alinhada ao desenvolvimento organizacional escolar, associando ainda a teoria e a prática, considerando as idiossincrasias do professor, legitimando o contexto e a dimensão relacional de cada docente. (MARCELO GARCIA, 1999).

No artigo *A Psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação*, a autora trabalhou algumas considerações sobre possíveis metodologias a serem utilizadas nos “cursos” de formação de professores. Em relação ao exercício reflexivo, a proposta foi a de colocar os alunos (futuros professores) ou os professores em formação continuada, como praticantes reflexivos em relação a sua prática pedagógica, ou seja, como pesquisadores na ação, visando ainda a superação da concepção mecânica entre conhecimento científico e prática pedagógica. As estratégias

seriam também colocar o professor ou o futuro professor como ativo no seu processo de construção do conhecimento e de sua cultura a partir das ideias da cultura coletiva. A autora reforça ainda a ideia de que nos espaços de formação, seja considerado o diálogo a partir de uma gestão democrática e participativa. Em termos metodológicos, o estudo evidenciou a abordagem sociocultural construtivista, como possibilidade de ser utilizada na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, nos quais os próprios professores enfrentariam problemas a resolver, em um ambiente de interações, contribuindo assim para a construção de escolas como lugares de formação permanente e aprendizagem cooperativa.

Localizamos claramente a possibilidade real de propormos estratégias nos espaços de formação docente inicial e continuada, que coloquem os alunos, ou seja, os futuros professores na formação inicial e os professores em exercício na formação continuada, como praticantes reflexivos diante de suas práticas pedagógicas, para que assumam efetivamente o comprometimento com uma formação que busque o avanço do conhecimento científico, situando-se como protagonistas no seu processo formativo permanente. Percebemos ainda a necessidade de uma formação docente que seja dialógica e que se efetive a partir da cooparticipação dos professores nas propostas dos programas de formação, como forma de situar suas demandas e desafios a serem enfrentados e ressignificados, projetando-os para novas possibilidades transformacionais em relação ao ato docente.

É relevante e necessário que os espaços formativos, tanto inicial quanto continuado, apontem estratégias e as efetivem, projetando os professores como sujeitos implicados em suas práticas, a partir de reconstruções e novas compreensões. Sendo assim, poderão deslocar-se de práticas e discursos alienados a questões políticas, ideológicas, não tornando-se vítimas de seus discursos e de suas práticas docentes, o que poderá favorecer o processo recursivo do desenvolvimento humano. (GOMES; SOUZA, 2011).

O desenvolvimento humano se dá de forma contínua e a partir de aquisições quantitativas e transformações qualitativas que ocorrem no sujeito psicológico, a partir de suas experiências contextualizadas nas relações sociais. A estrutura humana é o resultado de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social. Tal associação ocorre em um contexto de dimensão interativa, que possibilita a apreensão pelo indivíduo, tanto das propriedades estruturais dos objetos materiais, como de sua função social e seu significado. (VIGOTSKI, 1984).

Com o estudo intitulado: *Sentidos e significados sobre estágios curriculares*

obrigatórios da formação inicial: contribuições da Psicologia Sócio Histórica, foi constatado que a Psicologia Sócio Histórica contribui significativamente para uma atividade docente compreendida como prática social e que os fenômenos psíquicos não são somente um reflexo da realidade, mas sim pelas formas com as quais os indivíduos exercem sua atividade e contextualizam-se em suas relações sociais.

O estudo acima reafirma nossa hipótese de que efetivamente a Psicologia Histórico-Cultural apresenta significativas contribuições teóricas, metodológicas e relacionais para uma nova e necessária dinâmica da formação docente inicial e continuada no Brasil, redimensionando as relações e o vínculo professor-aluno, localizando as influências das concepções do professor sobre sua prática pedagógica e como os espaços de formação necessitam possibilitar que o docente seja protagonista de seu processo de formação permanente.

Retomamos mais uma vez as concepções de Aguiar e Ozella (2013), onde percebemos que a partir dos significados temos a possibilidade de produções históricas e culturais que permitem a troca de nossas experiências e conseqüentemente a apropriação social pelos sujeitos, situando suas subjetividades no processo.

Por fim, a categoria apresenta um último trabalho denominado *As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores*, onde foi possível identificar que as vivências em sala de aula possibilitam uma diversidade de sentimentos e emoções como alegria, tristeza, confiança, vergonha, medo, orgulho, etc. Estes sentimentos e emoções estão presentes tanto em professores como em alunos. Os autores reforçaram a concepção de que tais manifestações devem ser objetos constante de reflexões nos espaços de formação docente.

Consideramos com o estudo, que os professores necessitam vivenciar a possibilidade do emergir de aspectos pessoais e subjetivos durante a formação, visando assim localizar melhor dimensões afetivas no contexto da sala de aula, um vez em que as manifestações afetivas possibilitam a constituição de novos significados e sentidos por parte do professor com vistas a afetar também seus alunos em sala de aula. Tais modelos de distanciamento entre teoria e prática necessitam ser superados. Portanto, não se pode desconsiderar a defesa da formação e do trabalho docente alinhada à aceitação de experiências que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Busca-se assim a humanização do professor, como prática ou espaços que priorizem o contato docente com outros sociais, a partir de ações motivadas por questões

históricas e culturais. (GOMES; SOUZA, 2011).

Constatamos com este trabalho que a perspectiva da formação docente necessita de espaços formativos que favoreçam o emergir de vivências subjetivas, possibilitando a constituição de novos significados e sentidos acerca do ato docente. Torna-se imprescindível que os mesmos espaços formativos, tanto iniciais quanto continuados, possibilitem a apropriação conceitual efetiva dos professores, a partir de metodologias que possibilitem associar teoria e prática.

Compreendemos que a Educação contextualizada por uma perspectiva social, projeta o homem para uma ação concreta que vise o seu desenvolvimento humano e bem como o de seus alunos, sobretudo a partir das interações, construções e reconstruções no decorrer histórico. O ato docente, a partir de tal compreensão, apresenta-se com a possibilidade de constituir-se como um espaço formativo, que se contextualiza no cotidiano da escola, almejando e efetivando a associação entre teoria e prática. (GOMES; SOUZA, 2009).]

As pesquisas agrupadas neste indicador, apontam então, de forma unânime a necessidade de que os espaços formativos possibilitem aos docente a configuração de novos significados e sentidos acerca do ato docente. Aqui vamos de encontro a problematização de que a realidade da formação docente nos dias de hoje, em sua maioria, não concebe os professores como sujeitos sociais e ativos, tornando-se espaços formativos fragilizados e legitimando uma prática docente que se encontra subordinada a institucionalização, não possibilitando a localização e significados e sentidos em relação ao ato docente. Consideramos assim, a urgência em novas articulações que proponham que a formação inicial e continuada não esteja ancorada em processos dicotômicos como: teoria/prática; ensino/pesquisa, mas que elucidem um compreensão associada a prática destes professores. (GOMES; SOUZA, 2012).

Ressaltamos ainda, conforme Nóvoa (1992, p.13), que a formação continuada e em exercício deve possibilitar a vivência da docência, ao não restringir suas estratégias a concepções ou práticas que estejam alinhadas somente a uma perspectiva conceitual ou teórica, mas favoreçam que os professores estejam em contato com suas emoções e sentimentos, produzindo efeitos subjetivos a partir na configuração de novos significados e sentidos, permitindo um movimento de transformação em relação a sua prática no contexto da escola. A formação não é somente teórica e conceitual, mas sim um trabalho efetivo de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de “reconstrução de uma identidade pessoal”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento das publicações científicas do GT-20 de Psicologia Educacional da ANPED, em suas reuniões científicas nacionais, foram encontrados 13 artigos que abordam a discussão da formação docente inicial e continuada. Observamos uma quantidade inferior de trabalhos teóricos em detrimento de trabalhos práticos, constatando, porém que a investigação da problemática da formação docente apresenta-se à realidade escolar, mas que é imprescindível que os estudos de natureza teórica possibilitem de fato a apropriação prática dos professores, visando uma associação entre teoria e prática.

Ainda nesta direção, os estudos práticos publicados foram enfáticos na investigação de temáticas que favorecem a compreensão da formação docente a partir da possibilidade de configuração de novos sentidos acerca do ato docente. Entendemos ainda que se torna imprescindível que os espaços de formação docente, tanto inicial quanto continuado, propiciem experiências significativas para os professores e que ocorram dentro da própria escola.

Se buscarmos as definições do desenvolvimento profissional docente perceberemos que o mesmo deve ser concebido como um processo individual ou coletivo, que deve ocorrer no local de trabalho do docente, ou seja, na escola, visando contribuir para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências formais e informais, favorecendo a construção de novos paradigmas educacionais.

Quanto aos objetivos do trabalho, levantamos quantitativamente os artigos publicados pelo GT de Psicologia da Educação de 2000 a 2017, o que nos permitiu através de constatações metodológicas chegarmos à problematização da formação e do trabalho docente no âmbito das produções científicas ancoradas pela Psicologia Histórico-Cultural, identificando elementos textuais e temáticos, análises que nos possibilitaram categorizar as contribuições teóricas, metodológicas e relacionais da Psicologia Histórico-Cultural.

Concluimos que a partir das análises propostas neste estudo de revisão de levantamento bibliográfico, foi possível pensarmos que a transformação da Educação passa necessariamente em situar em todos os contextos formativos docente, seja o inicial ou continuado, localizando as discussões teóricas e metodológicas que situem problemáticas como: Identidade Profissional, Espaços e formação docente e os Novos paradigmas educacionais.

Por fim, defendemos que as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o redirecionamento e requalificação dos espaços de formação docente, assumem como foco a formação humana dos professores, possibilitando-lhes novas configurações de sentido do ato docente.

Temos novos desafios e perspectivas, bem como proposições, no sentido de que este trabalho veio demonstrar que ainda temos um número muito inexpressivo de trabalhos que efetivamente apresentem uma prática que modifique e transforme socialmente os sujeitos envolvidos na educação. Mesmo com um GT específico de Psicologia da Educação na ANPED, identificamos que as pesquisas nomeadas como práticas apresentam-se duvidosas em relação as proposições teóricas, metodológicas e relacionais da Psicologia Histórico-Cultural. Se temos pesquisas práticas, necessariamente devemos ter investigações e intervenções que proporcionem a transformação da educação e conseqüentemente da sociedade.

Defendemos ainda que a Psicologia precisa avançar, do ponto de vista teórico e metodológico, em pesquisas que problematizem o uso de novas tecnologias como recursos mediadores na educação, especificamente nos espaços formativos. Temos aqui um grande desafio, visto que fazemos uma discussão muito conceitual da mediação, mas temos poucas estratégias e programas de formação docente que utilizam as tecnologias como recursos mediadores. É unânime entre as pesquisas a discussão da transformação social atravessada pela Educação, mas como poderemos pensar em transformação se as pesquisas ainda permanecem em um âmbito evidentemente descritivo e não consideram metodologias como a da pesquisa-ação? Constatamos assim que o panorama geral das pesquisas da formação e do trabalho docente ancoradas pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural efetivamente estão dissociadas das propostas teóricas e conceituais deste aparato teórico, pois não efetivam o movimento material de compreender e possibilitar a transformação social, pois sabemos que as leituras teóricas não significam necessariamente apropriação nas pesquisas e nos espaços de formação e do trabalho docente.

Este trabalho se propôs a realizar uma importação por período das publicações e agora identificamos que estamos em um momento de efervescência da leitura dos pressupostos da teoria de Vigotski. Fala-se em pesquisas práticas ancoradas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mas o que identificamos efetivamente é que os outros modelos de teorias psicológicas ainda possuem expressiva influência na pesquisa e na formação e no trabalho docente.

Preocupa-nos o fato de que um referencial como o da Psicologia Histórico-Cultural que possibilita a reconstrução do professor crítico, esteja sendo assimilado de forma contraditória em relação a sua proposta, tanto na formação inicial e continuada, quanto no trabalho docente. Ler os pressupostos de Vigotski não significa necessariamente que este repertório em sua dimensão teórica, metodológica e relacional, esteja efetivamente sendo interiorizado de forma apropriada e que possibilite transformação e desenvolvimento humano.

Demonstramos que existem elementos importantes da Psicologia Histórico-Cultural capazes de oferecer criticidade nas análises acerca da formação docente e seus espaços de configuração. Localizamos questões pertinentes à formação docente que desconsideram e não efetivam a proposta social de desenvolvimento, não efetivando a relação entre Psicologia e Educação a partir de referências críticas. Pode-se evidenciar que os estudos alarmam de modo geral para a importância dos espaços da formação docente, seja no âmbito inicial ou continuado, como forma de favorecer a significação dos elementos materiais e singulares quanto a Identidade Profissional, potencializadores da construção de novos paradigmas educacionais, almejando o constante Desenvolvimento Humano de todos os envolvidos na vida e contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Glauco Silva; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, 2013.
- AGUIAR, W. M. J. **Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, 2006.
- ALBUQUERQUE, R. C. **Estratégia de desenvolvimento e combate à pobreza**. Estudos Avançados, São Paulo, 1995.
- ALMEIDA, P.C.A; AZZI, R.G. **A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores**. São Paulo- SP, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ALVES, C. D; PÁTARO, R. F; **Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea**. São Paulo SP, 2011.
- ANDRÉ, M.E.D; HOBOLD, M.S. **A constituição das formas identitárias dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 2012. Florianópolis- SC, 2012.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. F. 120. 1992. Dissertação de Mestrado –Mestrado em Psicologia. IP USP/São Paulo, 1992.
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), **Psicologia escolar: teorias críticas**, Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003
- _____ **Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas**. 2007. Cadernos de Psicopedagogia. p. 13 Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572008000200020&script=sci_arttet>. Acesso em: jan. 2018.
- ARANHA, A. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Temas psicol. v.1 n.3, Ribeirão Preto, 1993.
- ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Valéria A. (org); ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. São Paulo-SP: Summus, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo-SP, Moderna, 2003.

ARCE, A. **Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?** IN: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania** In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

AZEVEDO, N; GRINSPUN, M.P.S.Z. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A Contribuição Da Psicologia Da Educação**. Caxambu-MG, 2010, p. 59. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2036t.PDF>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

BAHLS, S.C; NAVOLAR, A. B.B; BANDURA, A. **Terapia Cognitivo Comportamental: conceitos e pressupostos teóricos**. 1979, p.1. **Revista Eletrônica de Psicologia**, Curitiba- PR, 2004. Disponível em: <<http://www.utp.br/psico.utp.online>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, D. R; SOUZA, M.P.R. **Psicologia de la Educación o Psicología Escolar? Esa es la cuestión. Psicol. Esc. Educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1, p. 12, jan. 2012.

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar**. Curitiba:Expoente, 2001.

BARBOSA, R.M.; MARINHO-ARAÚJO, C.M **Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas**. 2010, p. 2, IP- UNB, Brasília-DF, 2010.

BARROS, M. E. B; HECKERT, A.L.C. **Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”** *; Aletheia. Canoas-RS, n.25, p.1, jun. 2007.

BAZON, F. V. M.; GOMES, C. **Sentido e Emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos**. In: GOMES, C. **Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional**. Org. Gomes, C. Curitiba, PR: CRV, 2013/2015.

BIASOLI-ALVES, ZMM. **Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas**. Paidéia, Ribeirão Preto- SP. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1997000100007>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BOCK, A. M. B. (1999). **A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social**. **Estudos de Psicologia**. Natal- RN. Disponível em: <http://www.scielo.br/epsic>. Acesso em: 09 set. 2017.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro, Quartet, 2002, p.6

BONIN, L.F.R. **Indivíduo, cultura e sociedade**. In: STREY, Marlene Neves et.al. **Psicologia contemporânea- livro texto** . Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro- RJ: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro- RJ: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012- Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 2.406, De 27 De Novembro De 1997 Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017

_____. **DECRETO nº 6.096, 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 21 ago. 2012.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. **O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.36-39). Campinas- SP: Alínea, 2006.

CARLONI, G. **L'identità professionale dello psicoanalista**. Rivista di Psicoanalisi, 1981.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. **Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades**. In: YAMAMOTO, O. H.; NETO, A. C. (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: EDUFRN, 2004.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP. **CRP-SP**. Disponível em: <http://www.crp.org/site>. Acesso em: dez. 2017.

CRUCES, A. V. V. **Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade** In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

CUNHA, S.R.V. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DAZZANI, M.V.M **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. *Psicol. cienc. Prof.*2010, vol.30, n.2, pp.362-375. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>. Acesso em: Out. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESSEN, M. A; POLONIA, A.C.A **Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, UNB, Brasília-DF, 2007.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo**. (3. ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

_____. **Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEIJOO, A.M.L.C **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, v. 1, 2010.

FERNANDES, C. O. **A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003

FERREIRA, J. R. **Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas SP: Papyrus, 1997.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica** (A. Machado e E. Lousada, trad.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J.L;PETENUCCI, M.C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2005. Maringá-PR, 2005. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores –RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2010

_____. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

_____. **O que é Psicologia da educação? Ou o que ela pode vir a ser como área do conhecimento?** Trabalho apresentado na 21^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998. GE- Psicologia da educação. 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35. n. 2, p. 57-63, mar. /abr., 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008

GOÉS, M.C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes - Pensamento e Linguagem, 1991.

GOMES, C. **Desenvolvimento humano e humanização: aportes da Psicologia Histórico-Cultural**. 2005, Alfenas-MG. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/.../projeto-de-pesquisa-guarda-chuva>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. et al. **Trabalho e Realidade Docente: as muitas facetas da atuação profissional**. Curitiba: editora CRV, 2013.

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. **O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá-PR, v. 2010, n. 1, p. 147-156, jan. 2014/ 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100147>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____, V. L. T. **Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: aproximações necessárias**. *Psicopedagogia* (São Paulo), v. 28, p. 41-50, 2009/ 2011.

GOMES, V. L. **A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática**. Em R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea. 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, Vozes, 2004.

GOUVÊA M.C; GERKEN, M.C. **Desenvolvimento humano: história, conceitos, polêmica**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, R. S. L. et al. **Psicologia e Educação no Brasil:: uma visão da história e possibilidades nessa relação**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília-DF, v. 26, n. especial, p. 131-141, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____ **Revolução na psicologia escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola.** In M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.), **Unidade na diversidade** (pp. 74-90). São Paulo: Escuta, 2009.

GUZZO, R. S. L; WECHSLER, S. M. **O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas.** In R. S. Lobo (Org.), **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa.** Campinas: Átomo, 2001.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgadados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: dez. 2017

JANNUZI, P. M. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil.** Revistado Serviço Público. Brasília-DF, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte. 1978. LESSA, TONET, 2008;

LIBANEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educ. Pesqui. v.38, n.1, 2012.

_____ **Pedagogia e pedagogos, para quê?**6.ed. São Paulo: Cortez,2002.

LIMA, M.F.B **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características.** 2015. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA,T.C.S;MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>

LUCCI, M.A. **A proposta de Vigotsky: a psicologia sóciohistórica**1Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado, v.10, n.2, São Paulo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. R.**A evasão nos cursos de agropecuária e informática/ nível técnico da escola agrotécnica federal de Inconfidentes - MG (2002 a 2006).** Dissertação Mestrado Profissional em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____ **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO-ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, C. B. E. **Psicologia escolar: cenários atuais.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2009.

MARTÍNEZ, A. M. **La interrelación entre investigación psicológica y práctica.** In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida** (pp. 87-112). Campinas, SP: Alínea, 2001.

_____**Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo.** In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novas discussões, novas práticas.** Campinas: Alínea, 2005.

MARTINS, L. M. Algumas **reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos.** Em M. E. Meira & M. G. D. Facci (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____**Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2001.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais.** Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), **Psicologia e educação: desafios teórico práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____**Para uma crítica da medicalização na educação.** 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

_____**Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro; Zahar, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096 – Reuni – Reestruturação e expansão das universidades federais.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> . Acesso em: 2 set. 2017.

MOSTAFA, S.P. **Citações epistemológicas na educomunicação.** São Paulo. 8, n. 24, p. 15-28, 2002.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____**Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. **Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).** 2014. In: OLIVEIRA,

João F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, M.G.L. **A profissionalização docente**. 2013. Curitiba- PR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10233_5654.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

OLIVEIRA, V.X; SFORNI, M.S.F. **Educação e desenvolvimento humano**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/92.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PACIEVITCH, Thais. **Inclusão social**. Documento digital do HTML. Disponível em: 2008. Acesso em: 11 set. 2017.

PARKER, I. **Revolution in psychology-Alienation to emancipation**. London: Pluto Press, 2007.

PATTO M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. **Por uma crítica da razão psicométrica**. In Revista Psicologia. v8. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PENTEADO, T. C. Z; GUZZO, R. S. L. **Educação e psicologia: a construção de um projeto político pedagógico emancipador**. Psicologia e Sociedade, 2010.

PFROMM NETTO, S. **As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar**. In S. M. Wechsler (Org.), **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc., Campinas, n. 71, 2000, p. 45-78.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. 2002. Disponível em: [educere.bruc.com.br](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10233_5654.pdf). Acesso em: 25 Novembro 2017

RIBEIRO, Sergio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos avançados, USP, São Paulo, v. 5, n. 12, maio-ago. 1991.

SANTA, F.D; BARONI, V. **As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural**. 2014. 16 FAED, UPF, Passo Fundo RS, 2014, p.7. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SANTOS, G.R; AQUINO, O.F. **A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa**. Perspectivas em Psicologia, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 76-87, [dez] 2014.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica :primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCALON, P. B. **A construção da moralidade pelo aluno com deficiência intelectual: perspectivas na educação socio comunitária**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

SILVA FILHO. R.B; ARAÚJO, M. L. A. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2016.

SILVA, J.C; Hai, A. A. **A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral**. In X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, PR. Disponível em: www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/31.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do Conhecimento**, Brasília: INEP/MEC 1989. In: FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade. (artigo científico). Ano XXIII, 79, agosto, 2002

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In A. M. & MACHADO, P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações**. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

SOUZA, V. L. T. **Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar**. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática** (pp.115-130). Campinas: Alínea.2009.

TANAMACHI, E. R. **Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar.** Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVERNA, C. S. R. **Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo.** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

TERRA, M.R. (2003). **Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE).** In: Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, v 43(1). Campinas: Unicamp/IEL, Jan./Jun. 2004

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório De Olho nas Metas, 2015** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1570/de-olho-nas-metas-2015-16> . Acesso em: 18 nov. 2017.

TONUS, K. P. **Psicologia e educação: aproximação e apropriação.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 2009.

VALSINER, J. **Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings.** In J. Valsiner (Org.), **Child developmental within culturally structured environments,** New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Vol. 2, pp. 283-297. 1988.

VIGOTSKY, L. S **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978.

_____ **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

_____ **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1984/2002.

VIGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WELCH, G; SCHWARTZ, L; WOLSHIN, S. **O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos.** Jornal do Cremesp, p. 12, fev. (texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes, 2008.

YAZLEE, E.G. **Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

_____ **A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária.** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

ANEXOS

Quadros descritores dos trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED de 2000 a 2017.

Quadro 4 - Ano de 2000
(Continua).

Título	Autores
Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo	Freller, Cintia.
A razão e o outro em lévy-bruhl: notas para estudo de um diálogo com a psicologia sócio-histórica de Vigotsky	Carlos Henrique de Souza Gerken.
Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana	Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur.
Novos modos de subjetivação na infância: multiplicidades de percursos? De trajetos e devires?	Rosária Sperotto Peruzzo
A relação psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores	Diana Carvalho de Carvalho.
Identidade e cultura mercantilizada	Luiz Hermenegildo Fabiano.
O pensamento crítico em psicologia da educação: algumas contribuições da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural	Marisa Eugênia Melillo Meira

(Continuação).

Título	Autores
Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.	Elvira Cristina Martins Tassoni.
Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida	Silvana Calvo Tuleski.
Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos	Margot Campos Madeira.
A centralidade das tarefas escolares nas práticas escolares construtivistas	Lueli n. Duarte da silva
Os percursos escolares de cinco alunos de uma classe de aceleração: trajetórias de percalços	Lygia de Sousa Viegas; Marilene Proença Rabello de Souza.
Subjetividade, contemporaneidade e educação : a contribuição da psicologia da educação	Grinspun, Mírian P. Sabrosa Zippin; Azevedo, Nyrma.
Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”	Celia Renata Rosemberg.
Arte na escola : para quê? Investigando o pensamento da criança de 8 anos – contribuição de Henri Wallon.	Regina Célia Almeida Rego Prandini.

Fonte: Do autor

Quadro 5 - Ano de 2001

(Continua).

Título	Autores
O que é afetividade? Reflexões para um conceito	Ana Rita Silva Almeida
Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural	Marcos FreislebenZorzal; Itacy Salgado Basso
Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem: um olhar psicanalítico	Cláudia Cisiane Benetti
O conhecimento psicológico do professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho da sala de aula	Diana Carvalho Carvalho.
Pedagogia dos afetamentos.	Cynthia Farina.
Psicanálise, subjetividade e enunciação.	Margareth Schäffer.
Auto-reflexão e educação do educador: um estudo da disciplina avaliação	Henrique Garcia Sobreira.
Escolarização e apropriação da escrita nas aldeias xacriabá: elementos da teoria psicológica necessária.	Carlos Henrique de Souza Gerken
A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância	Lourdes Helena Silva
A compreensão que os professores têm da profissão docente: iniciando algumas discussões	Marilda Gonçalves Dias Facci
Henri Wallon: psicologia e educação.	Ione Collado Pacheco Dourado; Regina Célia Almeida Rego Prandini.
A juventude brasileira sob o olhar da psicologia educacional (1980/1998)	Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.

(Continuação).

Título	Autores
Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação	Susie Amâncio Gonçalves de Roure.

Fonte: Do autor.

Quadro 6 - Ano de 2002

(Continua).

Título	Autores
O processo de aprendizagem através das práticas discursivas em uma classe de aceleração da aprendizagem.	Ana Paula Marques Sampaio Pereira
Cultura oral, escrita e cognição da psicologia de Jerome Bruner: dos amplificadores culturais aos modos narrativos e proposicionais.	Carlos Henrique de Souza Gerken
Aspectos simbólicos da formação continuada de professores.	Ecleide Furlanetto
Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula.	Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza
Subjetividade: a interpretação do behaviorismo radical.	Melania Moroz; Denize Rosaba Rubano e equipe
Nas palavras do escritor, um ensaio sobre a constituição da subjetividade na infância.	Taísa Vliese de Lemos

(Continuação).

A mídia escrita produzindo significados sobre a avaliação do ensino superior.	Anamérica Prado Marcondes
Para que serve a teoria?	Laurinda Ramalho de Almeida
Uma investigação das transformações conceituais de professores em situação de formação continuada	Luciane Ribeiro Schindwein.
Resgatando os sonhos e as esperanças dos educadores: educação transpessoal.	Maria Virgínia Bernardi Berger
Professor assistente virtual do PEC - formação universitária	Regina Célia Almeida Rego Prandini.
Gestão democrática: um projeto de ação coletiva	Valéria da Hora Bessa.

Fonte: Do autor.

Quadro 7 - Ano de 2003

(Continua).

Título	Autores
"Fracasso escolar": representações de professores e de alunos repetentes.	Alda Judith Alves Mazzotti
Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social do bom aluno: interlocuções entre psicologia e educação.	Anelise Donaduzzi. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

(Continuação).

Título	Autores
O impacto da interação com o computador na construção da identidade da criança.	Daisy Seabra de Queiroz
Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social.	Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
A produção da subjetividade e as relações de poder na escola - uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.	Glacy queirós de roure
Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores.	Maria Regina dos Santos Prata
Estudos de moralidade: do comportamento real ao comportamento virtual.	Patricia Cristina Albieri de Almeida Roberta Gurgel Azzi Elisabeth N. G. Silva Mercuri Marli Amélia Lucas Pereira
Aspectos psicológicos envolvidos na produção da exploração sexual de adolescentes.	Raquel Rosan Christino Gitahy
Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo.	Renata Maria Coimbra Libório
O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior.	Sonia Mari Shima Barroco

(Continuação).

Título	Autores
Início da compreensão da escrita alfabética: o papel do conhecimento de letras e da consciência fonológica.	José Augusto Dela Coleta Henrique Carivaldo Neto de Miranda
Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas	Valéria Silva Ferreira
Parceria de abordagens metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional.	Ecleide Martins Cardoso de Carvalho
O psicólogo na instituição educacional: atuação e preconceito.	Anamérica Prado Marcondes Clarilza Prado de Sousa
Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra.	Elaine Teresinha Dal Mas Dias
O professor e o processo de constituição da criança disciplinada/indisciplinada no cotidiano de salas de aula de séries iniciais do ensino fundamental.	Maria Isabel Antunes Rocha
A escola representada socialmente como injusta por adolescentes.	Núbia Silvia Guimarães Paiva Myrtes Dias da Cunha
Os caminhos explicativos sem os () e com os (): buscando subsídios para a objetividade entre parênteses na educação.	Renata Aparecida Carbone Maria Suzana de Stefano Menin

Fonte: Do autor.

Quadro 8 - Ano de 2004

(Continua).

Título	Autores
A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade.	Flávia da Silva Ferreira Asbahr.
A tensão eu/outro: no sujeito, na memória.	Elizabeth dos Santos Braga
O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução	Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur Rita de Cássia da Silva Vânia Galindo Massabni
A relação pedagógica e a construção da personalidade moral	Lúcia Salete Celich Dani.
Avaliação dinâmica: uma proposta alternativa e complementar de avaliação cognitiva em crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem	Tatiane Lebre Dias. Sônia Regina FiorimEnumo
O que pensam os alfabetizadores sobre a abordagem construtivista?	Laêda Bezerra Machado
A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação	Ana Lúcia Horta Nogueira
Crianças operatório – concretas em interação com o computador: um estudo à luz de categoria Piagetianas.	Eloiza da Silva Gomes Oliveira

(Continuação).

Título	Autores
Psicanálise e Educação: do vazio da determinação como propulsor da produção de sentidos	Simone Moschen Rickes
Espetáculos infantis: “o Outro me vê, logo existo”.	Glacy Queirós de Roure
Injustiças no cotidiano escolar.	Clarilza Prado de Souza Anamérica Prado Marcondes. Daniela B.S. Freire Andrade. Risomar Alves dos Santos. Roberta Stangherlim Romilda Teodora Ens. Sandra Ferreira Acosta Lucia Santiso Villas Boas. Marina Ranieri Cesana. Carlo Ralph de Musis. Lísia Regina Ferreira Michels. Eliana Oliveira. Amélia de Borja. Cleide do Amaral Terzi. Elisângela Domarco. Marcel Ercolin Carvalho. Roberta Rotta M. de Andrade. Tânia Regina de B.P. Morgado Simone Aparecida Machado. Carolina Simões Der.
Estudo psicossocial da escola	Rita Elvira Garcia Ivone Sanches Kowalski

(Continuação).

Título	Autores
A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar.	Vera Lucia Trevisan de Souza
Trabalho docente e suas implicações com as práticas psicológicas.	Marisa Lopes da Rocha. Valéria da Hora Bessa Alexandre dos Anjos de Oliveira
O lúdico na relação ensino aprendizagem das ciências: resignificando a motivação	Alcina Maria Testa Braz da Silva
Um olhar para a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.	Angélica do Rocio Carvalho Silva Ione C. Dourado. Maria Cristina Scavazza Mário Destro Monteiro

Fonte: Do autor.

Quadro 9 - Ano de 2005

(Continua).

Título	Autores
Adolescentes e autoconceito: um estudo sobre a constituição social e histórica da subjetividade no contexto escolar	Maira Pêgo de Aguiar
A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação	Sandro Henrique Vieira de Almeida Mitsuko Makino Antunes

(Continuação).

Título	Autores
Psicologia e educação no brasil nas primeiras décadas do século xx: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira	Regina Helena de Freitas Campos
Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: “entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação”	Maria Nazaré da Cruz
Desenhos infantis e metacognição durante a alfabetização	Sylvie Delacours-Lins.
Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação: uma perspectiva Vygotskyana	Débora Durán
Recriação da memória coletiva na cultura xakriabá: reflexões a partir da festa de santa cruz	Angela Maria Cibiac Fernandes
Relações entre leitura, pensamento, fala e escrita: um estudo com alunos de 5ª série, com problemas de aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural	Carlos Henrique de Souza Gerken
Juventude e subjetividade: imagens de uma (possível) realidade	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório	Mirian P. S. Z. Grispun Cristina Novikoff Patrícia M. D.Costa Rosa M. S. C. M. Ramos

(Continuação).

Título	Autores
Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche	Sueli Édi Rufini Guimarães
Uma análise psicossocial da avaliação institucional	
A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior	Eulália Henriques Maimone
Juventude e espaço público: questão para a educação?	Carmen Campoy Scriptori
A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível?	Marcondes, Anamérica Prado Marcondes. Clarilza Prado de Sousa
Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita	Elcie A.F.S. Masini. Fernanda V.M. Bazon
Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias	Eliana Dable de Mello.
“O caderno dela era só terra vermelha” representações sociais professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra	Marília Gouvea de Miranda
Adolescentes, famílias, conceitos de justiça e de auto-respeito	Simone Laísse Pereira. Valéria Silva Ferreira

(Continuação).

Título	Autores
Psicologia, tecnologia e educação em oliveira Vianna e Lourenço Filho.	Anita C. Azevedo Resende
Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos do curso de medicina veterinária	Maria Isabel Antunes Rocha
A “teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? Crítica a uma visão fragmentada da cognição.	Eliana da Mota Bordin de Sales
Reconsiderações sobre o “início” na profissão docente	Odair Sass
A representação social de professores sobre a influência da internet na busca da autonomia	Angélica do Rocio Carvalho Silva
Sentimentos e emoções: um estudo com professores do ensino superior	Kellen Cristina Prado da Silva
A identidade profissional docente	Daniela Dias dos Anjos Ana Luiza Bustamante Smolka
A prática criativa na formação dos professores de educação infantil	Raquel Rosan ChristinoGitahy

(Continuação).

Título	Autores
Aprendizagem significativa e o ensino de ciências	Abigail Alvarenga Mahoney Laurinda Ramalho de Almeida

Fonte: Do autor.

Quadro 10 - Ano de 2006

(Continua).

Título	Autores
A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação.	Mírian Barbosa Tavares Raposo
O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor.	Cilene Ribeiro De Sá Leite Chakur
Interação da afetividade com a cognição no ensino médio.	Waldir Uller
Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola.	Vivian Da Silva Lobato
Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos	Sonia Mari Shima Barroco E Silvana Calvo Tuleski
Corpo e psique – da dissociação à unificação algumas implicações na prática pedagógica	Lucia Helena Pena Pereira
Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental.	Abigail Alvarenga Mahoney
Escola: lugar de conhecimento, compromisso, desafios para estudantes de pedagogia e medicina.	Laurinda Ramalho De Almeida
A relação entre a família e escola na progressão continuada.	Sandro Henrique V. Almeida

(Continuação).

Título	Autores
Eles 'passam de bolo' e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores	Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares E Clarilza Prado De Sousa
Psicologia educacional e arte literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade.	Keila Hellen Barbato Marcondes E Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Fonte: Do autor.

Quadro 11 - Ano de 2007

(Continua).

Título	Autores
Educação e constituição do sujeito: um estudo a partir das abordagens psicanalítica e sócio histórica.	Maria Regina Maciel
AIDS, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio.	Vera Maria Nigro de Souza Placco
Escola como espaço narrativo, ou não: um estudo em representações sociais.	Daniela Freire Andrade
Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente.	Viviane Preichardt Duek
Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Enem.	Cristiano Mauro Assis Gomes e Oto Borges
A sala de aula de matemática: indisciplina e subjetividade.	Catarina Angélica Silva Santos
Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.	Débora Cristina Piotto
Escrita na formação universit professores e enunciados didáticos.	Elida Maria Fiorot

(Continuação).

Título	Autores
Educação e autoridade	Susie Amâncio Gonçalves de Roure
Estudos sobre os processos de desenvolvimento humano no século XIX: a construção da psicologia genética.	Maria Cristina Soares de Gouvea
Relação indivíduo e sociedade – a contribuição da psicanálise.	Mona Bittar

Fonte: Do autor.

Quadro 12 - Ano de 2008

(Continua).

Título	Autores
Análise da mediação adulto-criança com necessidades educativas especiais em programas de intervenção	Daniela Kitawa Oyama
O emocionar de um professor	Eduardo Simonini Lopes
Os saberes especializados da pediatria e a adaptação das mães às necessidades de seus bebês: um estudo de manuais de puericultura publicados no Brasil	Ana Laura Godinho Lima
“Aqui é um lugar pra escrever e ler, se formar, ser policial, alguém que preste”: representações sociais de escola entre crianças.	Laêda Bezerra Machado
O processo de inclusão escolar de crianças com cegueira congênita e sua interface com a relação fraterna: estudo de dois casos.	Fernanda Vilhena Mafra Bazon Elcie Aparecida F. Salzano Masini.
Análise da mediação adulto-criança com necessidades educativas especiais em programas de intervenção	Tatiane Lebre Dias E Sônia Regina FiorimEnumo
Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.	Gilselene G.G E Mírian P.S Grinspun.

(Continuação).

Título	Autores
Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin.	Juliana Campregher Pasqualini.
Psicologia e pedagogia: uma relação a ser construída numa perspectiva crítica de educação	Irineu Aliprando Viotto Filho E Rosiane De Fátima Ponce.
Compreensão de significados e internalização na primeira infância.	Flávio Garcia De Oliveira E Maria Teresa De Assunção Freitas.
Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da matemática e da física.	Ana Archangelo, Bruna Assunção Peres, Jaqueline Elaine Bueno Da Cunha E Maria Clara Igrejas Amon.
A importância do diálogo e da escrita no processo de compreensão dos conteúdos escolares: um estudo com base na psicologia histórico-cultural	Daniel Espírito Santo Garcia
Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco.	Cristiane Groppo E Laurinda Ramalho De Almeida
Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula.	Maria De Lourdes Soares Ornellas Farias.
Subjetividade e representações sociais de escola dos alunos do curso de pedagogia.	Lia Matos Brito De Albuquerque

Fonte: Do autor.

Quadro 13- Ano de 2009

(Continua).

Título	Autores
A constituição das formas identitárias dos coordenadores dos cursos de licenciatura.	Márcia de Souza Hobold e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

(Continuação).

Título	Autores
Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência.	Renata Maria Coimbra Libório
A convivência entre pares na escola inclusiva e seus efeitos para a constituição subjetiva: o movimento das crianças diante da diferença.	Mônica Maria FaridRahme e Leny Magalhães Mrech
O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural.	Elaine Sampaio Araújo, Marlene da Rocha Miguéis e Carolina Picchetti Nascimento.
Possibilidades de viver a infância: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos.	Márcia Elisabete WilkeFranc
Uma questão para a educação inclusiva: “expor-se ou resguardar-se?”.	Marie Claire Sekkel
A escola que serve para alguns: reflexões em torno do processo de construção da consciência de si na perspectiva vigotskiana.	Adriana de Fátima Franco e Claudia Davis
Afeto e emoção no diálogo de Vigotsky com Freud: apontamentos para a discussão contemporânea	Lavínia Lopes Salomão Magiolino e Ana Luiza Bustamante Smolka
Minha rotina é o meu relógio.	Zena Winona Eisenberg e Gisele Ribeiro Lemos
A coleção “bibliotheca de educação” e a emergência da criança escolarizada no Brasil.	Virginia Sales Gebrim
Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-GaspardItard (1774-	Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Mitsuko

1838).	Aparecida Makino Antunes
--------	--------------------------

(Continuação).

Título	Autores
Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: contribuições da psicologia sócio histórica.	Magali Aparecida Silvestre

Fonte: Do autor.

Quadro 14 - Ano de 2010

(Continua).

Título	Autores
Diálogos vygotkianos: da psicologia da arte à construção do pensamento e da linguagem.	Carlos Henrique de Souza Gerken
Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente.	Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Claudia Leme Ferreira Davis.
A constituição do pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico	Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Leituras compartilhadas e memória inventiva: nos caminhos de um conto de formação.	Cláudia Bechara Fröhlich e Simone Moschen Rickes
Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais	Alessandra de Moraes Shimizu, Maria Suzana de Stefano Menin, Patricia Unger Raphael Bataglia e Raul Aragão Martins.
Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais,	Patrícia Guimarães Vargas

novos sentidos.	
Crianças, programas especialmente recomendados e juízo moral.	Andrea Müller Garcez

(Continuação).

Título	Autores
A dimensão afetiva nas representações sociais sobre o trabalho docente.	Leila Yuri Sugahara e Clarilza Prado de Sousa
Aprendizagem do adulto professor com as tecnologias digitais: uma leitura vygotkiana	Elzicleia Tavares dos Santos e Maria Teresa de Assunção Freitas
A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas.	Elvira Cristina Martins Tassoni e Sérgio Antonioda Silva Leite

Fonte: Do autor.

Quadro 15 - Ano de 2011

(Continua).

Título	Autores
Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em fortaleza-Ceará.	João Paulo Pereira Barros
Abordagem histórico-cultural e etnografia interacional: a busca da coerência.	Maria de Fátima Cardoso Gomes Maíra Tomayno de Melo Dias - Miriam Kelly de Souza Venâncio Gregório
O processo de construção da escrita no moodle: indícios de aprendizagem?	Ana Paula Pontes de Castro –Maria Teresa de Assunção Freitas
As pesquisas em educação e em psicologia escolar na teoria histórico-cultural: reflexões sobre princípios	Carolina Picchetti Nascimento

teóricos e metodológicos	
As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores.	Elvira Cristina Martins Tassoni

(Continuação).

Título	Autores
O “bom aluno” nas representações sociais de suas professoras	Andreza Maria de Lima ,Laêda Bezerra Machado
Percepções de educadores sobre a manifestação de comportamentos agressivos e pró-sociais de crianças em ambientes educacionais: limites, alcances e contribuições de um instrumento de avaliação	Fabricio Costa de Oliveira – Alessandra de Moraes Shimizu – Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho
Representações sociais: a historicidade do psicossocial.	Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
Soluções e resoluções de problemas em desenhos animados: análises funcionais e reflexões a partir da animação bob esponja calça quadrada.	Aída Teresa dos Santos Brito – Natalie Brito Araripe
Ler e escutar o texto literário: um clube de leitura no horizonte do universo escolar	Cláudia Bechara Fröhlich
O estudante universitário e as dimensões míticas atribuídas às representações de uma instituição federal de ensino.	Solange Thomé Gonçalves Dias – Eugênia Coelho Paredes
Contribuição da obra de Dostoievski para a compreensão da subjetividade.	Maria Tereza Scotton
Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da psicologia positiva.	Aurino Lima Ferreira

Fonte: Do autor.

Quadro 16- Ano de 2012

(Continua).

Título	Autores
Condições de desenvolvimento humano, educação (inclusiva) e psicologia histórico-cultural: inspirações, inquietações e implicações.	Débora Dainêz –Ana Luiza Bustamante Smolka

(Continuação).

Título	Autores
“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural	Flávia da Silva Ferreira Asbahr - Leme Marilene Proença Rebello de Souza
A formação continuada nas representações sociais de seus formadores.	Renata da Costa Lima
A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio.	Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as palavras.	Ariane Franco Lopes da Silva – Juliana Rocha Adelino Dias – Terezinha de Souza Pacheco
A linguagem como constituidora da consciência e elemento transformador no processo da vida humana: uma leitura histórico-cultural	Maria Teresa de Assunção Freitas
O desenvolvimento estético na formação inicial de professores.	Luciane Maria Schindwein
O atendimento educacional à pessoa com deficiência e a importância da teoria vygotskiana.	Maria Angela Bassan Sierra
O uso da metacognição na atividade docente: uma	Márcia Regina Cordeiro Bavaresco –

trilha fértil para o ensino à diversidade	Claudia Leme Ferreira Davis
Ações afirmativas e trajetórias escolares: com a palavra os sujeitos.	Edna Mendonça Oliveira de Queiroz – Gina Glaydes Guimarães de Faria

Fonte: Do autor.

Quadro 17- Ano de 2013

(Continua).

Título	Autores
Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a construção de conhecimento a partir da interação dos sujeitos com as produções culturais multimídia.	Janaina de Oliveira Nunes Ribeiro – Maria Teresa de Assunção Freitas
Caracterização da prática pedagógica no estágio de pedagogia a partir da mediação.	Fabiana Muniz Mello Félix – Tatiane Lebre Dias –Renata Cristina de L. C. B. Nascimento
Representações sociais de escola das crianças: uma análise a partir de seus desenhos.	Taynah de Brito Barra Nova
Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno.	Michelle Beltrão Soares –Laêda Bezerra Machado
O pibid de psicologia no ensino médio: a formação do professor em questão.	Jordana de Castro Balduino – Luelí Nogueira Duarte e Silva
Experiências bem sucedidas de educação moral: contribuições para o cotidiano da escola.	Maria Suzana De Stefano Menin- Presidente Prudente Maria Teresa CeronTrevisol –Patrícia Unger Raphael Bataglia

Os desafios de pesquisar o processo ensino-aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural: no labirinto da construção de sentidos com os enunciados dos sujeitos	Elzicléia Tavares dos Santos Santos
--	-------------------------------------

Fonte: Do autor.

Quadro 18- Ano de 2015

(Continua).

Título	Autores
“É preciso adaptar o ensino às características do aluno”: análise histórica de um enunciado.	Ana Laura Godinho Lima
Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores.	Ana Karina Amorim Checchia
A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vigotsky	Adriane Cenci
Profissão docente: o consenso das representações sociais de professores iniciantes.	Laêda Bezerra Machado
A psicologia nas reformas educacionais da década de 1920.	Adriane Guimarães de Siqueira Lemo
A cor do tempo: entre o preto e o branco da alfabetização	CláudiaBecharaFröhlich – Simone ZanonMoschen
Psicologia na carne: ideias psicológicas e a educação do corpo no Brasil	Aline Flavia Valgas
O significado como fundamento da motivação para a	Armando Marino Filho

atividade de estudo	
Avaliação psicológica das dificuldades no processo de escolarização: possibilidades de superação de uma visão individualizada	Marilda Gonçalves Dias Facci
Auto eficácia e bem-estar subjetivo avaliados em um grupo de professores do ensino fundamental.	Eliane Nascimento Silva – Camélia Santana Murgó – Carmem Lucia Dias
Educação de surdos na perspectiva inclusiva: análise da função do professor interlocutor na rede estadual de ensino de São Paulo.	Mara Aparecida de Castilho Lopes

(Continuação).

Título	Autores
O encanto e desencanto de professores no exercício da docência.	Luiz Síveres
Corpo e história: dos aspectos ontológicos aos dramas de uma sociedade medicalizada.	Sheila Daniela Medeiros dos Santos
Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia walloniana.	Ana Paula dos Santos Silva – Fernando César Bezerra de Andrade
Interação e aprendizado na formação de estudantes de licenciatura em enfermagem para atuar na educação básica: um estudo histórico-cultural.	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
A subjetividade histórico-cultural no ingresso docente na rede pública de ensino	Érica Raquel de Castro Cavalcante
Como “gerar” alunos altamente produtivos- algumas observações sobre a fetichização da pedagogia	Katia Cristina Silva ForliBautheney

Impressões digitais: sentidos construídos pelos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem	Ana Paula Marques Sampaio Pereira
--	--------------------------------------

Fonte: Do autor.

Quadro 19 - Ano de 2017

(Continua).

Título	Autores
Professor readaptado: o adoecimento nas relações de trabalho	Marilda Gonçalves Dias Facci / Sonia da Cunha Urt
“com o corpo tremendo”: expressões corporais de sofrimento psíquico de docentes em contexto de conflitos relacionais na sala de aula	Ana Paula dos Santos Silva / Fernando César Bezerra de Andrade

(Continuação).

Título	Autores
Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui	Marinalva Lopes Ribeiro/Daniela Cristina Ribeiro de Lima
A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação	Ana Carolina Galvão Marsiglia
Representações sociais de risco nuclear por professores do ensino fundamental de escolas de Mambucaba – Angra dos Reis/ RJ.	Salete Leone Ferreira/Rita de Cássia Pereira Lima
Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos.	Lisiane Gruhn Colussi /Maria Lidia Sica Szymanski
Contribuições da sociologia dos processos para a constituição	Abel Silva Borges

de uma psicologia histórica.	
Os precursores da escola nova e a relação psicologia- educação na contemporaneidade: algumas aproximações e questionamentos.	Adriane Guimarães de Siqueira Lemos
Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche	Luciana da Silva de Oliveira /Maria de Fátima Cardoso Gomes
Inquirindo pais de alunos do ensino fundamental sobre o bullying na escola	Maria Teresa CeronTrevisol
A formação continuada: estratégias de leitura e seleção de obras.	Jussara Cristina Barboza Tortella/Simone Alves Pedersen

(Continuação).

Título	Autores
Representações sociais de professoras e de alunos acerca do ensino da língua portuguesa: um estudo comparativo	Rosely Ribeiro Lima

Fonte: Do autor.