

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**CÁRITA PORTILHO DE LIMA**

**A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com  
a escola e com a família**

**São Paulo**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**CÁRITA PORTILHO DE LIMA**

**A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a  
escola e com a família**

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

**São Paulo**

**2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lima, Cárita Portilho de.

A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família / Cárita Portilho de Lima; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2017.

248 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: **Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade**) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Relação escola-família 3. Motivação do aluno 4. Psicologia histórico-cultural I. Título.

LB1051

Nome: Cárita Portilho de Lima

Título: A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dr. : \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. : \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## GRATIDÃO

Ao término de um processo tão longo e árduo, reconhecer e expressar minha gratidão aos que tornaram possível a concretização desse projeto é, para mim, um momento essencial. Além disso, a sessão de agradecimentos dos trabalhos acadêmicos é sempre o meu ponto de partida quando entro em contato com uma produção desconhecida. Esse movimento acontece, pois acredito que saber um pouco a respeito da pessoa que redige o texto traz afetividade e vida para as páginas que serão lidas. Penso que nas linhas dos agradecimentos a vida do pesquisador se apresenta, mesmo que timidamente, e é por meio dessa brecha que contamos um pouco de nossas histórias, nossas parcerias, nossos amores, nossos percalços. Esta tese é recheada de tudo isso! Esses quatro anos foram atravessados de muito crescimento, crises, dificuldades, dúvidas, aprendizados, desconstrução de certezas e busca por novos caminhos. E, para conseguir vivenciar esse processo tão revolucionário, ter pessoas amadas e queridas ao meu lado foi condição fundamental. Por isso, agradeço aos meus familiares, amigos e parceiros de caminhada que, ficando ao meu lado, incentivaram meu crescimento e construíram bases para a concretização deste trabalho. Foi duro, foi árduo, foi difícil e tornou-se possível! Diante disso, quero endereçar um agradecimento especial para algumas pessoas:

À minha querida orientadora, Marie Claire Sekkel, primeiramente por ter me acolhido genuinamente em seu grupo de orientação. E, principalmente, por ser um exemplo de como estar na academia de uma forma ética, comprometida e realmente engajada com questões coletivas e com a produção de um conhecimento envolvido com a transformação social. Ver você ocupando esse espaço dessa maneira mantém em mim a crença de que é possível construir uma universidade realmente comprometida com as questões sociais e essa percepção tem uma importância em minha vida que você não pode imaginar!

Aos companheiros do grupo de orientação: Angelina Pandita Pereira, Anita Machado, Bruna Terra, Roberto Salazar, Daniela Panuti, Mariana Ferreira, Renata da Silva, Luiza Goulart, Fernanda Dias, Catarina Poker e Adilson Souza, por construírem um coletivo que me fez sentir pertencente e acolhida. Gratidão por tudo que dividimos nesses quatro anos.

À professora Amélia Alvarez Rodriguez, por me receber em um momento tão importante de estudos e produção deste trabalho, por ter sido tão atenciosa às minhas necessidades durante a realização do estágio sanduíche no exterior e por ter sido tão generosa ao doar seu tempo e

compartilhar tantos saberes. À Universidade Carlos III de Madrid por me acolher tão cuidadosamente durante a realização desse estágio.

Aos professores, estudantes e famílias que participaram da pesquisa empírica desta tese, a vivência de vocês foi fonte essencial para a construção das ideias que agora vivem nestas páginas. Gratidão por tudo que me ensinaram.

Às professoras Juliana Pasqualini e Maria Eliza Mattosinho, que por meio de uma leitura atenta e generosa no momento do exame de qualificação ofereceram contribuições essenciais para os rumos desta pesquisa.

Aos amigos do LIEPPE, por dividirmos momentos tão deliciosos de estudo e confraternização. Vocês são minha referência! Espero que continuemos nossa caminhada juntos. Um agradecimento especial à Elenita Tanamachi, por sua postura firme e amorosa que aponta caminhos potentes de aprendizado e desenvolvimento. Você colocou a mim e esta tese de ponta a cabeça e me fez descobrir que esse era o jeito certo!

Ao querido professor Guillermo Beatón, por quem nutro profunda admiração tanto pelo professor como pela pessoa que é. Estar em sua companhia é me encontrar, é aprender e desenvolver. Gratidão por seu amor pela vida e pelo conhecimento que tanto me afeta e inspira.

Aos queridos estudantes e colegas de Universidade de Mogi das Cruzes, agradeço pela possibilidade de vivenciar uma das dimensões mais (trans)formadoras da minha subjetividade: a docência. Ser professora é algo intenso, difícil, mobilizador, desafiador e de uma beleza inexplicável. Gratidão por me fazer desejar ser uma pessoa e uma professora melhor dia após dia. Um agradecimento especialmente à Universidade de Mogi das Cruzes por me oferecer tantas oportunidades profissionais e por todo apoio dado durante o percurso de desenvolvimento do doutorado.

Às profissionais do serviço de Psicologia Escolar do IPUSP, Adriana Marcondes, Yara Sayão, Beatriz de Paula Souza, Paula Fontana Fonseca e Ana Beatriz Coutinho Lerner, por terem imprimido essenciais e profundas marcas em meu processo de formação profissional. Obrigada por me acolher, ensinar, supervisionar, inspirar e por demonstrar objetivamente tantas possibilidades de uma práxis no campo da Psicologia Escolar.

Ao grupo de estudos GEPPESP, por proporcionar uma vivência tão importante de estudo em minha formação acadêmica.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da USP, pelo apoio necessário, em especial à Sandra Dias dos Santos Pereira que me acolheu tão generosamente quando cheguei à São Paulo e que sempre oferece sorrisos que coloremeu caminhar pelos corredores do IP.

Aos meus pais, Geraldo Portilho e Else Portilho, que com seu amor, garra, coragem e suor tornaram possível a busca por meus sonhos. Obrigada por ser apoio e amor. Gratidão por todas as vezes que reinventamos nossa relação e reconstruímos nossos caminhos. Nosso vínculo ganha cada vez mais força e sentido em minha vida. Agora, mais do que nunca, vejo que há tanto de vocês em mim! Portanto, há muito de vocês neste trabalho. Espero que saibam que essa conquista é nossa! Amo vocês!

À minha irmã-amiga, Nayara Portilho, você me conhece como poucos, sabe dos meus segredos mais íntimos, das minhas maiores conquistas e dos meus abismos mais profundos. Te amo desde que me reconheço como gente e sei que nosso caminhar sempre será compartilhado. Saber que tenho você por mim em qualquer momento da vida, diante de qualquer circunstância, me traz uma paz e uma segurança inexplicável. Obrigada por compartilhar ideias, convicções, concepções teórico-políticas, cervejas artesanais, viagens e tantas outras coisas que fazem essa vida ter sentido. Gratidão por ser minha grande companheira!

Ao meu amado irmão, Edirlei Portilho, que por meio do seu amor, das risadas compartilhadas, dos silêncios divididos e das ausências respeitadas tanto me ensina sobre a leveza de viver. Admiro sua facilidade de manter os amigos por perto, a sua disponibilidade para ajudar, sua generosidade e o coração enorme que você tem. Espero um dia conseguir ver e viver a vida de uma forma simples como você! Seguimos juntos, pois assim deve “caminhar a humanidade”...

Às minhas sobrinhas, Maria Eduarda Martins Portilho, Ana Júlia Martins Portilho e afilhada Alice dos Reis Albuquerque, pelo sentimento tão puro de amor, carinho e felicidade que me invade sempre que sinto a presença de vocês em minha vida. Vocês me trazem vida, sorrisos, cor e música e renovam minhas forças para lutar por um mundo melhor para todos!

À minha amada amiga Ana Paula Moreira, parceira e testemunha ocular mais fiel desses quatro anos de construção da tese e da vida. Agradeço pelas lutas compartilhadas, pelos desafios encarados juntos, pelos nossos avanços e quedas, pelas suas marcas em minha vida e em minha alma. Você sabe o lugar que ocupa na minha existência!

À amada amiga Angelina Pandita Pereira, por ser luz, apontar horizontes, oferecer apoio, escutar minhas angústias, dividir dúvidas e por ser minha grande inspiração. Com você tenho aprendido tanto sobre admiração, partilha, respeito e generosidade. Obrigada pelos indispensáveis momentos de estudos que temos compartilhado nesses anos, você é a melhor expressão do par mais experiente que “puxa” o meu desenvolvimento. Nossos aprendizados estão em mim e, portanto, também constituem este trabalho.

À amiga, parceira e chefe Tatiana Platzer, pela generosidade e confiança, firmeza e afetividade, sabedoria e carinho, competência e disponibilidade, por ser chão e asas: minha gratidão eterna! Nunca conseguirei expressar a admiração que tenho e a gratidão que sinto por você ser quem é! Ao querido Juliano Amaral, por me ensinar tanto com o seu crescimento e por ser meu melhor parceiro de debates sobre séries, filmes e tantas outras coisas realmente importantes nessa vida.

À amada amiga Célia Regina da Silva, o sentimento de gratidão emerge de tantos momentos de encontro, partilha, compreensão e admiração, mas a principal marca que você deixa em minha vida são as risadas constantes e verdadeiras. Obrigada por me fazer sorrir em meio às tragédias!

À amada amiga Walter Farianeto, parceira fiel de viagens, aventuras turísticas e de tantos inesquecíveis momentos de fruição das máximas elaborações da humanidade. Agradeço por seu bom humor único que sempre me faz sorrir com a alma! Gratidão por sua presença constante e alegre em minha vida! Aprendo muito com você!

Aos amigos Isabel Akemi, Sandra Assali, Sandra Braga, Cristina Cavalcanti, Débora Hack, Juliana Notari, Luciana Itho, Lívia Martins, Marcella Araújo, Marina Borges e Silva Prado, Maria Helena Prado Maddalena, Íara Guadalupe Garcia, Maria do Carmo Rennó da Costa Salomão, Sandra Amorim, Vanessa Rabatini e Francisco Franco por me oferecerem concretamente a possibilidade de acreditar que as relações de amizade podem se manter nas delícias e dores da convivência e da vida partilhada.



À professora e amiga, Paula Cristina Medeiros, pela inspiração profissional e carinho genuíno ao me ouvir e por sempre entender meus sentimentos e necessidades. Sua presença em minha vida é bálsamo para as feridas e força para seguir em frente.

Aos queridos amigos da Universidade Carlos III de Madrid, especialmente a Georgina Garófoli, Juliana Dornelles, Audra Virbickaite, Eva Romero, Silvina Rubio, María Sanz, Luciana Orozco e Facundo Mercado e também a Diego Arias, vocês me fizeram sentir em casa e me ensinaram que os afetos não reconhecem barreiras geográficas, distâncias oceânicas e cidadanias distintas. Vocês trouxeram muita vida pra minha vida e me apresentaram um mundo de novas possibilidades! Gracias!!!

Aos amigos que conquistei durante a luta profissional: à equipe multi de Taboão da Serra e aos supervisores pedagógicos da Mind Lab, obrigada por compartilhar comigo a busca por uma prática potente na Educação e por serem pessoas maravilhosas que tanto me ensinaram por meio do afeto, admiração, parceria e confiança.

Ao meu cunhado, Vinicio Rolim Lira, que com sua sensatez, flexibilidade e bom humor mostra que a vida pode ser muito mais leve e simples. Gratidão também à sua família pelos momentos de acolhimento e pelos almoços de domingo compartilhados.

À minha cunhada, Cíntia Martins Teixeira, em nome da certeza de que sempre a vida pode nos dar oportunidades de reparar o que é preciso. Gratidão e amor por permitir que refaçamos nossos caminhos.

Ao Paulo Unzer, por sempre me ofertar o que preciso e por me apresentar uma Psicologia antes desconhecida e agora admirada. Agradeço por ser motor e espectador dos meus mais profundos movimentos de vida.

Por fim, agradeço a toda sociedade brasileira que por meio do CNPq e da CAPES concederam-me o apoio financeiro durante o doutorado e o estágio no exterior indispensáveis para a realização desta tese. Espero por meio deste trabalho e trabalhos vindouros conseguir retribuir todos os investimentos a mim destinados por meio de minha luta por uma Educação de qualidade e por uma sociedade mais justa.

## RESUMO

Lima, C. P. (2017). *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O desenvolvimento desta pesquisa parte do reconhecimento da *necessidade* de serem delineados princípios orientadores para a atuação do psicólogo no contexto escolar. Para tanto, assumiu-se a Psicologia Histórico-Cultural, em suas bases marxistas, como referencial teórico-metodológico desta investigação. A partir disso, definiu-se como *objetivo* desta tese propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a *atividade de estudo*, considerando principalmente as relações escolares e familiares. Para a consecução desse objetivo tomou-se como *objeto* de investigação os determinantes presentes na promoção da *atividade de estudo*, considerando principalmente como as relações escolares e familiares dos estudantes podem afetar esse processo. A atividade de estudo é definida como uma via a partir da qual esses sujeitos podem se apropriar, ativamente, dos conhecimentos escolares, compreendendo que a efetivação desse processo é essencial para que a escola assuma a sua função humanizadora. A atividade de estudo é entendida como atividade principal dos estudantes nesse momento de sua escolarização por ser a atividade que promove as mudanças psicológicas essenciais na personalidade dos estudantes nesse período de suas vidas. O referente empírico, foi desenvolvido em uma escola pública municipal de ensino fundamental do litoral paulista e envolveu a realização de entrevistas em grupo com: a) profissionais da escola, b) estudantes do 6º ano do ensino fundamental e c) familiares desses estudantes. As reflexões realizadas sobre as relações que se estabelecem entre a atividade de ensino (realizada pelos professores em colaboração com a gestão escolar e demais profissionais da escola), a atividade educativa (objetivada no âmbito familiar) e a atividade do psicólogo escolar evidenciaram como *unidade de análise* a constituição de relações e condições objetivas que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante. Considerando todas as reflexões construídas a partir desta pesquisa, defende-se como *tese* que: a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, deve favorecer a concretização de ações, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante. Tomando a tese como fio condutor, foram propostos alguns princípios orientadores da atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo, considerando a escola e a família. Nesse sentido, delimitou-se como *finalidade* central da atuação do psicólogo escolar no contexto do ensino fundamental a contribuição para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante. A relação entre a organização do ensino e a promoção do desenvolvimento psicológico humano foi definida como *conteúdo* da relação entre Psicologia e Educação. No que diz respeito à *forma* da atuação do psicólogo, a promoção de ações de estudo junto aos sujeitos que estão inseridos na escola (profissionais da Educação, familiares e estudante) foi identificada como uma importante via para fortalecer o protagonismo desses sujeitos. Como *estratégia* potente para a articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar identificou-se a constituição de coletivos que envolvam profissionais da escola, familiares e estudantes. Por fim, destacaram-se algumas *condições* importantes de serem garantidas para que os princípios propostos possam ser objetivados. Como conclusão para a investigação desenvolvida, defende-se que a consideração e promoção da atividade principal dos estudantes, adquire uma dimensão orientadora para uma atuação em Psicologia Escolar que efetivamente colabore para que a escola atinja suas finalidades humanizadoras.

*Palavras-chave:* Psicologia Escolar. Relação Escola-Família. Motivação do aluno. Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

Lima, C. P. (2017). *The performance of the school psychologist in the promotion of the study activity: interfaces toward school and family*. 2016. Xf. (Thesis of Doctorate). Institute of Psychology. University of São Paulo, São Paulo.

The development of this research starts taking into consideration the recognition of the need to be delineated guiding principles for the psychologist performance within the school context. For this purpose, Historical-Cultural Psychology was assumed, in its Marxist bases, as a theoretical-methodological reference for this investigation. Thus, it was defined as the objective of this thesis to propose the principles for the performance of the school psychologist, in the context of fundamental education, aiming to promote the *study activity*, considering mainly the school and family relations. In order to achieve this objective, the research object was to identify determinants present in the promotion of the *study activity*, considering mainly how the students' school and family relations can affect this process. The study activity is defined as a way in which these subjects can actively take ownership of school knowledge, understanding that the implementation of this process is essential for the school to assume its humanizing function. The study activity is understood as the student main activity in their schooling period, and that is the one that promotes the essential psychological changes in the students' personality in a certain period of their lives. The empirical referent was developed in a municipal public elementary school on the coast of São Paulo and counted on group interviews with: a) school professionals, b) 6th grade students and c) their families. The reflections carried out from the information gotten concerning the relations between teaching activity (carried out by teachers in collaboration with school management and other school professionals), educational activity (objectified in the family context) and the activity of the school psychologist evidenced as *unit of analysis* the constitution of relations and objective conditions that promote the development of the study activity by the student. Considering all the reflections built from this research, it is defended as a thesis that: the performance of the school psychologist, in the context of elementary education, should improve the accomplishment of actions, both at school and in the family, that promote the development of study activity by the student. Taking the thesis as a guide, some guiding principles of the school psychologist's role in the promotion of study activity were proposed, considering the school and the family. In this sense, the *main point* of the performance of the school psychologist in the context of the elementary school is the contribution to the organization of a teaching that promotes the development of the study activity by the student. The relation between the organization of teaching and the promotion of human psychological development was defined as *content* of the relationship between Psychology and Education. Regarding the *how* psychologist works, the promotion of study actions among the subjects that are inserted in the school (professionals of Education, family and student) was identified as a powerful way to strengthen the protagonism of these subjects. As a powerful *strategy* to the intervention articulation of the psychologist within the school context, it was identified the constitution of groups that involve school professionals, family members and students. Finally, there are some important *conditions* to be guaranteed in order that the proposed principles can be objectified are highlighted. As a conclusion for the research developed, it is argued that the consideration of the main activity of the students, acquires a guiding dimension for a performance in School Psychology that effectively collaborates so that the school manage to achieve its humanizing purposes.

Keywords: School Psychology. School-Family Relationship. Student Motivation. Historical-Cultural Psychology.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema sobre os princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar ... 37 e 57

Figura 2 – Modelo sobre o processo de promoção da atividade de estudo ..... 38 e 133

Figura 3 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico ..... 128

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
1.1 Necessidades pessoais para o desenvolvimento da pesquisa .....	16
1.2 Necessidades sociais e científicos para o desenvolvimento da pesquisa .....	23
1.3 Apresentando a pesquisa .....	27
1.3.1 Procedimentos metodológicos .....	30
1.3.2 Caracterização do cenário da pesquisa .....	33
1.3.3 Sobre as análises .....	36
1.4 Próximos passos .....	47
2 A TESE COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA: RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO .....	49
2.1 (Re)conhecendo os avanços e identificando novas necessidades para a Psicologia Escolar brasileira .....	51
2.2 O retorno às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural como via para o enfrentamento da problemática apresentada .....	55
2.3 Esboçando alguns princípios para a atuação do psicólogo junto a escolas e famílias .....	57
2.3.1 <b>Finalidade</b> central da atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental: a contribuição para a organização de um ensino que promova a atividade de estudo .....	63
2.3.2 <b>Conteúdo</b> da relação entre Psicologia e Educação: a relação entre a organização do ensino e a promoção do desenvolvimento psicológico humano .....	68
2.3.3 A promoção de ações de estudo como <b>forma</b> da intervenção do psicólogo .....	72
2.3.4 Os coletivos como <b>estratégia</b> de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar .....	75
2.3.5 Algumas <b>condições</b> importantes de serem consideradas na discussão sobre os princípios para a atuação do psicólogo escolar .....	81
3 REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE ESTUDO: O APRENDER A ESTUDAR .....	86
3.1 Uma introdução ao problema: a atividade humana .....	87
3.2 Aproximando-se do objeto da investigação: a atividade de estudo .....	97
3.3 A atividade de estudo como atividade principal .....	119

3.4 A promoção da atividade de estudo: alguns determinantes relacionados à sociedade, à escola, à família e ao desenvolvimento pessoal dos próprios estudantes .....	132
4 ESCOLAS E FAMÍLIAS: DA APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA À PROPOSIÇÃO DE CAMINHOS .....	178
4.1 Escolas e famílias: buscando a gênese do problema .....	179
4.1.1 Escolas e famílias: uma análise histórica .....	180
4.1.2 Escolas e famílias: o que dizem as legislações educacionais sobre essa questão?.....	196
4.2 Escolas, famílias e caminhos possíveis: as contribuições da escola para a formação dos familiares dos estudantes como proposta e a construção do vínculo como horizonte .....	204
5 A TESE COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA: SÍNTESES POSSÍVEIS E NOVAS NECESSIDADES .....	222
REFERÊNCIAS .....	228
APÊNDICES .....	241

## **Introdução**

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

*Todo começo é difícil, e isso vale  
para toda ciência.*  
Karl Marx<sup>1</sup>

A introdução tem como objetivo apresentar o processo de construção desta pesquisa e a estrutura argumentativa do texto que está organizada com intuito de conduzir o leitor para a compreensão da *tese* que pretendo defender por meio deste trabalho, a saber: a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, deve favorecer a concretização de ações, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante.

A tese apresenta-se como produto do processo de investigação, ou seja, o ponto de chegada, mas no momento em que me proponho a expor o caminho percorrido pela pesquisa é essencial anunciá-la ao leitor nessas linhas iniciais, pois sustentar a tese aqui apresentada é a tarefa de toda a argumentação que será desenvolvida.

Para tanto, a introdução começará apresentando os motivos pessoais que conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa. Tais motivos, certamente, não podem ser descolados de motivos sociais, coletivos e científicos que, em seguida, serão melhor explicitados. Feito esse preâmbulo passarei para a apresentação da pesquisa empírica, articulando, inicialmente, os procedimentos metodológicos, a caracterização do cenário do campo e explicitando como o processo de análise deste estudo foi conduzido. Dessa forma, a introdução visa apresentar as discussões necessárias para a compreensão das reflexões teórico-práticas apresentadas nos três capítulos que compõem esta tese.

#### 1.1 Necessidades pessoais para o desenvolvimento da pesquisa

*... Para que a gente escreve, se não é para  
juntar nossos pedacinhos?*  
Eduardo Galeano<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.

<sup>2</sup> Citação original: “Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?”. Galeano, E. (2016). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.



A atuação do psicólogo escolar encontra-se como tema central de meus estudos e pesquisas desde minha formação inicial em Psicologia. A pesquisa que desenvolvi por ocasião do mestrado é uma expressão dessa preocupação (Lima, 2011). O trabalho circunscreveu-se às discussões referentes à formação de psicólogos para atuarem no campo da Educação a partir dos paradigmas construídos pela Psicologia Escolar crítica. Parte das análises desenvolvidas nessa pesquisa é sintetizada pelo reconhecimento da *necessidade* de se construir coletivamente, considerando os avanços teóricos que a área vem produzindo nas últimas décadas, princípios norteadores da prática do psicólogo no contexto escolar.

A tese de doutorado que aqui apresento também pretende se inserir nesta ousada proposta: apresentar princípios que orientem o caminhar do psicólogo em seu trabalho nas escolas, principalmente, no que diz respeito à promoção da atividade de estudo. Para tanto, procuro me alinhar às perspectivas que defendem a necessidade da proposição de princípios para a atuação do psicólogo que possam objetivar as críticas que a Psicologia Escolar brasileira vem apresentando há algumas décadas no campo teórico.

É necessário começar dizendo sobre a impossibilidade de que princípios teóricos orientem a completude de um caminho tão complexo como o da atuação do psicólogo escolar aprioristicamente. Mas, ao mesmo tempo, é preciso pontuar que não são quaisquer caminhos e princípios que nos levariam a alcançar uma atuação profissional que favoreça a transformação do contexto escolar e que seja promotora da emancipação dos sujeitos que convivem nesse espaço. Dito isso, evidencia-se a necessidade de buscar bases norteadoras para a elaboração desses princípios. No caso desta pesquisa, anuncio que o alicerce para a construção desses princípios está ancorado nas concepções ontológicas, lógicas e epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural baseada no Materialismo Histórico Dialético. Também é importante anunciar nesses momentos iniciais que, partindo dessas perspectivas teórico-metodológicas, o compromisso social e político com a construção de um conhecimento que favoreça a transformação da realidade é um aspecto essencial nesse campo. Nas palavras de Marx (1998): “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

Diante disso, a necessidade há pouco anunciada de construir princípios para a atuação do psicólogo escolar que favoreçam a transformação do contexto escolar e que promova a emancipação dos sujeitos que convivem nesse espaço ganha contornos especiais neste trabalho. Dada a importância do conceito de emancipação para esta tese, elejo anunciar nessas primeiras linhas a interpretação a partir da qual essa ideia está sendo analisada. Segundo Delari Júnior (2013) emancipação está relacionada com o movimento permanente pela conquista de liberdade em seu

sentido substancial (não liberal). Na perspectiva do autor, trata-se de um movimento individual para ter acesso ao produto histórico construído pela humanidade, mas que só pode ser alcançado a partir da cooperação com outros indivíduos e, em última instância, quando toda a sociedade for livre. A última dimensão que compõe a sistematização desse conceito evidencia uma posição ético-política que defende a necessidade de superação da atual forma de organização social que se sustenta em um processo de exploração do homem pelo homem. Assim, os princípios elaborados para a atuação do psicólogo escolar estão articulados com perspectivas teóricas que defendem a necessidade de que o conhecimento científico seja construído com vistas a promover a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos.

Considerando essa premissa marxista, Vigotski defendeu que a construção de uma Psicologia que considere o homem concreto e ofereça contribuições para a transformação da realidade pressupõe uma reformulação dessa própria ciência no sentido de enfrentar e superar o que ele nomeia como crise da Psicologia<sup>3</sup>. Algumas dimensões sobre a forma por meio da qual esse autor e seus colaboradores propõem a superação dessa crise serão anunciadas no decorrer desta tese.

Mas, dentre as concepções e ideias fundamentais que compõem as teorias que orientam o desenvolvimento deste trabalho elejo destacar nesses momentos iniciais um ponto que é nevrálgico para o problema sobre o qual esta tese se debruça: a compreensão de que teoria e prática constituem-se como uma unidade dialética central para a explicitação das relações essenciais e dos nexos causais que compõem um fenômeno a ser investigado que, nesse caso, relaciona-se com a atuação do psicólogo escolar. Ou seja, para atender as necessidades postas para a área não é suficiente ater-nos às discussões que ora focalizam aspectos teóricos da Psicologia Escolar ora restringem-se a debates sobre a atuação do psicólogo escolar, é necessário buscar respostas que se apoiem na unidade teoria e prática. Trata-se de um desafio complexo que demanda o exercício da dialética como orientadora desse processo. Sobre essa questão discorre Adorno (1995):

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estridente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (Adorno, 1995).

---

<sup>3</sup> No momento em que discutirei sobre o método que orienta esta pesquisa trarei mais elementos a respeito da análise de Vigotski sobre a crise da Psicologia.

Defender a necessidade de elaborar princípios teóricos que orientem a atuação do psicólogo escolar, portanto, não significa defender a ideia de que esses princípios solucionariam univocamente todos os desafios que a prática profissional apresenta às sínteses teóricas constituídas pela área. Na perspectiva teórica que me orienta a relação teoria e prática é complexa e dialética, desse modo, não linear. Recorrer a Kopnin (1978) nesse momento nos ajuda a entender melhor a ideia que estou buscando explicar. Para o autor, a construção de novos conhecimentos científicos, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, orienta-se pelas categorias já construídas nesse campo teórico, mas que a evolução do pensamento científico só é possível partindo do princípio de que as descobertas feitas no campo da ciência exigem o aperfeiçoamento das categorias já organizadas no campo teórico-metodológico, bem como o lançamento de novas categorias que generalizem a prática do conhecimento e a transformação do mundo. Ou seja, segundo o autor, “para que as categorias do Materialismo Histórico Dialético possam continuar servindo de pontos de referência do conhecimento científico, devem *mudar incessantemente o seu conteúdo, desenvolver-se*” (p. 36, grifos do autor). Assim, é nesse movimento de buscar apreender o real pelas mediações teóricas que teoria e prática se consolidam efetivamente enquanto *práxis*. No entanto, a teoria, por mais complexa e comprometida com a explicação do real, nunca irá abarcá-lo em sua completude.

Dito isso, entendo que para que os conhecimentos teóricos construídos no campo da Psicologia Escolar contribuam para a objetivação de uma atuação profissional que possibilite a transformação da realidade é imprescindível tomarmos a prática como critério, assim como nos orienta Martín-Baró (1986), ou seja, a partir da lógica que nos baliza, a prática constitui-se como ponto de partida e ponto de chegada do movimento de construção do conhecimento. Essa discussão inicial torna-se essencial, pois é claro que os princípios propostos por este trabalho precisarão ser rigorosamente avaliados à luz da análise teórico-prática dos psicólogos que estão envolvidos nos fazeres da Psicologia Escolar e devem, inclusive, já serem acolhidos considerando sua incompletude, necessidade de reelaboração e continuidade posterior.

Julgo importante compartilhar ainda que esta é a primeira experiência em que me atrevo a anunciar tais perspectivas teórico-metodológicas como alicerce do caminho por mim percorrido, ainda que o encontro e identificação com esses autores tenha acontecido bem antes. Assim, esse é o primeiro momento em que ousar dizer que será nesse complexo arcabouço teórico-metodológico que busco inspiração para as análises e elaborações proposta. Diante disso, caberá ao leitor, por meio de seu olhar crítico, avaliar em que medida esta tese logrou alcançar esse propósito.

Feitas essas breves considerações sobre como meu percurso de estudos e pesquisa aproximou-se da problemática da atuação do psicólogo escolar, importa acrescentar ainda na

apresentação dos motivos pessoais que me conduziram à proposição desta tese, as dimensões relacionadas à minha atuação profissional no campo da Educação que estão estreitamente articuladas ao trabalho que apresento. Um dos espaços privilegiados em que pude trabalhar foi a Secretaria Municipal de Educação do município de Taboão da Serra (em que atuei como psicóloga escolar por quase dois anos) e desse contexto também emergiram várias perguntas que se constituíram como disparadoras da construção desta tese. Foi, por exemplo, a partir das minhas vivências nessa realidade que emergiu outra temática central deste trabalho: a relação escola e família.

Dentre os incontáveis desafios que compuseram o cotidiano da minha prática profissional nesse contexto, a intervenção junto à relação escola e família foi, sem dúvida, um dos mais complexos, intensos e recorrentes. Foi uma constante em minha rotina de trabalho deparar-me com os desencontros que atravessam essa relação na realidade da escola pública brasileira. Muitas dúvidas, inseguranças, incertezas e incômodos emergiam em mim durante a vivência desses desafios. Uma das questões que frequentemente apareciam como ponto de debate era o movimento dos profissionais da Educação de buscar nas famílias dos estudantes as justificativas para os problemas de escolarização. Desse modo, a minha permanência cotidiana no interior das escolas me fez conhecer mais de perto os fortes embates que constituem os desencontros entre os profissionais da Educação e as famílias dos estudantes, especialmente, as famílias pobres. Embates estes que pareciam se sustentar em um processo de mútua culpabilização, profissionais da Educação culpavam as famílias, que também culpavam os profissionais por muitos dos problemas que as crianças enfrentavam em seu processo de escolarização. Tal percepção sobre o desencontro entre escolas e famílias comparece no estudo desenvolvido por Castro e Regattieri (2010) sobre a interação escola e família e também na discussão feita por Nunes, Saia e Tavares (2015) que discorrem sobre o “fogo cruzado” que se estabelece entre escola e família no cotidiano escolar.

Dessa forma, foram as minhas experiências profissionais como psicóloga escolar que fizeram surgir em mim a necessidade de refletir sobre atuação do psicólogo escolar junto às relações entre escolas e famílias, pois, os recursos teórico-metodológico-práticos dos quais dispunha naquela ocasião não me foram suficientes. Considerando o escopo desta tese, acho pertinente apresentar um movimento que me era muito recorrente diante dessa problemática: por vezes, eu entendia que as ações possíveis à Psicologia se restringiam especificamente ao campo escolar, sendo o trabalho com as famílias uma tarefa a ser empreendida por profissionais de outras áreas, como a assistência social e a saúde. Na maior parte das vezes, não conseguia ultrapassar uma análise equivocada de que os problemas entre escolas e famílias eram simplesmente consequências diretas

de concepções preconceituosas dos profissionais da Educação que de maneira acrítica ainda continuavam reproduzindo as ideias culpabilizadoras das famílias, ideias essas que a Psicologia Escolar crítica já havia me ensinado a analisar e entender de onde vinham, a quê e a quem serviam.

Uma última experiência que gostaria de compartilhar nesse momento inicial e que reforça a urgência de uma reflexão crítica sobre a relação entre escolas e famílias está vinculada ao meu trabalho na formação inicial de professores. Atuo há mais de três anos como docente do curso de Pedagogia na Universidade de Mogi das Cruzes. Os estudantes com os quais trabalho trazem cotidianamente para nossas aulas as ressonâncias de uma concepção que defende como principal explicação para as dificuldades de escolarização os problemas familiares vivenciados pelos estudantes. Durante debates, muitas vezes acalorados, eles questionam: “Professora, então a senhora quer dizer que as relações familiares em nada influenciam na escola?” Não, certamente essa não é uma forma adequada para abordar a complexidade desse problema, pois tanto as mediações das instituições escolares quanto das famílias encontram-se no cerne dos fenômenos que compõem os processos de escolarização e formação do psiquismo infantil dada a organização social que temos.

Ainda durante minha formação inicial como psicóloga escolar e primeiras experiências profissionais assumi um posicionamento de desconsiderar a importância das famílias para pensar os processos de escolarização, pois acreditava que, independentemente da realidade das famílias e sua inserção no cotidiano escolar, a escola precisaria dar conta de garantir o direito de aprender e de se desenvolver a todas as crianças. Trata-se de uma posição importante que precisa ser defendida no interior das escolas, mas isso, não deveria me encaminhar a uma desconsideração da importância e influência das relações familiares no desenvolvimento do estudante, inclusive no que diz respeito ao processo de escolarização, pois os próprios alicerces teóricos propostos pela Psicologia Escolar crítica colocam em cheque o encaminhamento de desconsiderar as implicações e atravessamentos da relação com as famílias, comunidade, demais equipamentos públicos e instituições sociais no cotidiano escolar e na atuação do psicólogo. Para a Psicologia Escolar crítica, a compreensão de que a Educação Escolar é um fenômeno multideterminado é um aspecto central do trabalho do psicólogo que, partindo do reconhecimento dessa dimensão da realidade, não pode negar a necessidade de que a escolarização seja realmente analisada considerando todos os sujeitos e determinantes que estão direta e indiretamente envolvidos nesse processo, inclusive as famílias.

Assim, a perspectiva teórica que orientava meu trabalho enquanto psicóloga escolar entendia a Educação Escolar como um fenômeno em movimento que levanta demandas e necessidades que extrapolam o campo da escola, estrita e assepticamente pensada. Além disso, a

partir da convivência com as profissionais do Serviço Social, aprendi que a escola é, em muitos casos, a “porta de entrada” para inclusão da população nos serviços públicos aos quais tem direito, como a saúde e a própria assistência social, ou seja, a escola faz parte de uma rede de equipamentos que precisamos nos aproximar, conhecer e estabelecer parcerias.

Frente ao reconhecimento da importância das famílias para a escola e, a partir disso, da necessidade de que o psicólogo escolar realize um trabalho com essa instituição, fui buscar nas produções da Psicologia Escolar crítica respaldo para pensar sobre a atuação junto à relação escola e família. Diante disso, constatei a pouca visibilidade que essa questão possui na área.

Realizar a apresentação da minha relação com a temática “escola e família” parece-me possuir outro desdobramento importante para este trabalho, pois entendo que essa análise não se restringe à constituição de uma necessidade pessoal que conduziu à realização desta pesquisa, ela também começa a lançar luz sobre as necessidades coletivas que estão relacionadas com a realização desta pesquisa: qual espaço tem sido dado pela Psicologia Escolar para a relação entre escola e família? Como essa temática que parece ser, não apenas no contexto do qual venho, mas para os profissionais da Educação de uma forma geral, um dos pontos mobilizadores dos maiores desafios e dificuldades que esses sujeitos vivenciam em sua prática pedagógica vem sendo pensada pela Psicologia Escolar?

Assim, é com o intuito de contribuir para a reflexão das complexas questões que envolvem a relação entre escolas, famílias e Psicologia Escolar que esta pesquisa é tecida, pois defendo ser impossível construir um projeto educacional de qualidade que não inclua a família e a comunidade nesse processo.

Pois bem, é nesse território que esta pesquisa insere-se: escolas, profissionais da educação, famílias, Psicologia Escolar, comunidades, sociedade... Quais saberes e fazeres dispomos e quais podemos construir?

Elaborar uma pergunta é a condição para a verdadeira crítica segundo Acanda (no prelo) ao basear-se em Marx. Nessa perspectiva, a crítica não analisa as respostas, mas sim as perguntas, problematizando-as e convertendo-as em pontos de partida para desafios ao pensamento. Assim, encontramos nas palavras do autor: *“Identificar os desafios já é um primeiro passo em direção a sua proposição adequada”* (Acanda, no prelo).

## 1.2 Necessidades sociais e científicos para o desenvolvimento da pesquisa

Como apresentado na discussão anterior, os motivos pessoais que me conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa contam da minha trajetória pessoal, mas também dizem de um movimento que é coletivo e social. Para apresentar a discussão sobre as necessidades coletivas, sociais e científicas que justificam a realização desta investigação iniciarei a partir da seguinte pergunta: qual a pertinência da realização deste estudo para a Psicologia Escolar?

Partindo da perspectiva teórico-metodológica que me orienta está posta como uma finalidade para todo conhecimento que se pretende crítico a transformação da sociedade com vistas à superação das relações estruturais de exploração e alienação humanas, como já anunciado nas primeiras linhas deste trabalho. Frente a essa finalidade universal, à Psicologia apresenta-se a necessidade de construir um arcabouço teórico-metodológico que procure construir uma atuação psicológica que responda às demandas sociais, articulando-se, a partir da práxis psicológica, ao movimento de transformação da realidade social. No campo da Psicologia Escolar, especificamente, coloca-se como necessidade discutirmos como esse campo científico pode apoiar a escola na efetivação de sua atividade fim que é a socialização dos conhecimentos escolares<sup>4</sup>. Diante de todas essas questões, a pertinência desta pesquisa é justificada ao se colocar como uma tentativa de colaborar para a consecução desse objetivo ao abordar um elemento central nas relações escolares: a promoção da atividade de estudo considerando a interface escola e família.

Além disso, a proposição desta pesquisa é justificada pelo fato de que muitas são as demandas sociais para a atuação dos psicólogos junto à relação entre escolas e famílias, mas poucas discussões sobre essa temática têm sido empreendidas no campo da Psicologia Escolar baseada em pressupostos críticos.

É importante enfatizar a perspectiva teórica, ética e política a partir da qual pretende-se desenvolver esse debate, pois ao empreender uma análise histórica e institucional da relação escola e família é possível perceber influência de certos saberes do campo da própria Psicologia que acabaram por fomentar os embates e conflitos entre escolas e famílias. Ou seja, quando realizamos uma análise sobre os argumentos que emergem da fala dos profissionais da Educação – ao justificarem os problemas escolares a partir de questões familiares – é possível identificar a existência de concepções teóricas que fazem parte das explicações que a própria Psicologia ofereceu para a Educação. Tais concepções deslocam para a organização e funcionamento das famílias dos

---

<sup>4</sup> Por conhecimentos escolares consideram-se os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos, morais, os esportes e a cultura, de uma forma geral, elaborada historicamente pela humanidade.

estudantes as explicações para a existência do fracasso escolar. A análise da história dessas ideias evidencia a influência de concepções ambientalistas para a explicação do desenvolvimento humano, bem como de desdobramentos de certa apropriação equivocada da psicanálise (ocorrida no início do século XX no campo educacional brasileiro) que evidenciava o núcleo familiar como sendo fonte de toda sorte de traumas e dificuldades emocionais que justificariam o não aprender (M. Souza, n. d.). Ainda sobre as concepções que respaldam o olhar dos profissionais da Educação que culpabiliza as famílias pelos problemas escolares de seus filhos, podemos identificar ressonâncias da teoria da carência cultural na explicação do fracasso escolar. Essa teoria é produto de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores norte-americanos e foi fortemente difundida em nosso país nos anos de 1960/1970 (Patto, 1990). Além disso, como denuncia Bronfenbrenner (1984) muitos estudos da Psicologia desenvolvidos no EUA antes da década de 1960 defendiam a ideia de que filhos de mulheres trabalhadoras acabariam por apresentar um desenvolvimento emocional, social, intelectual e escolar inferior e debilitado.

Desse modo, podemos encontrar na história das próprias ideias científicas no campo da Psicologia e da Educação justificativas que acabam por responsabilizar e culpabilizar a família e/ou do ambiente do estudante por seu fracasso na escola. Apesar de termos avançado muito na crítica a essas concepções, elas permanecem bastante vivas no discurso de muitos profissionais da Educação quando visam explicar os problemas que as crianças vivenciam em sua escolarização.

As críticas a essas concepções vêm sendo feitas no Brasil desde a década de 1990, tendo como importante referência os trabalhos desenvolvidos pela professora Maria Helena Souza Patto. Desde o início da década de 1990 Patto (1992) vem denunciando e problematizando os desencontros entre a família pobre e a escola pública como produto das concepções brevemente apresentadas acima. A análise das explicações históricas e atuais para os problemas escolares evidencia o quanto são frequentes as justificativas que relacionam o fracasso escolar às questões familiares dos estudantes. Portanto, é contundente a necessidade de pensarmos como o psicólogo escolar pode intervir nesse contexto de modo a favorecer a superação dessas ideias que estão naturalizadas e que precisam ser tensionadas, ou seja, questionadas e transformadas a partir da construção de outros saberes e fazeres no que tange à relação entre escolas e famílias.

No entanto, ao analisar a literatura no campo da Psicologia Escolar deparamo-nos com uma ainda incipiente produção bibliográfica que visa problematizar e embasar a prática e intervenção do psicólogo na relação família e escola, principalmente no âmbito do que nomeamos como Psicologia Escolar crítica. Nesse sentido, pesquisas que busquem apreender os meandros



dessa relação, subsidiando a prática do psicólogo escolar, têm muitas contribuições a oferecer para esse campo de pesquisa e atuação.

Dentro desse contexto, avalio que ao criticar as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar, a Psicologia Escolar acabou, em certa medida, concentrando suas análises, reflexões e propostas de intervenção na escola e nos sujeitos que nela estão inseridos, existindo poucas propostas de trabalho que articulem essa instituição a outros equipamentos públicos, organizações e instituições sociais – dentre elas a família.

É possível fortalecer esse argumento ao analisarmos, por exemplo, as “Referências Técnicas para a atuação de Psicólogos(as) na Educação Básica”. Esse documento, publicado em 2013, foi construído a partir do diálogo do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) com a categoria de profissionais psicólogos e produzido por meio da metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). O documento apresenta, em seu terceiro eixo, questões relativas à intervenção psicológica e foi nomeado como “Possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica”. Nesse eixo são sistematizados os seguintes tópicos: “A (o) psicóloga (o) e o projeto político-pedagógico”, “A intervenção da (o) psicóloga (o) no processo de ensino-aprendizagem”, “O trabalho na formação de Educadores”, “O trabalho da (o) psicóloga (o) e a educação inclusiva” e “O trabalho da (o) psicóloga (o) com grupos de alunos” (CFP, 2013). Na análise das propostas apresentadas observamos a centralização de ações no território da escola envolvendo, essencialmente, profissionais da Educação. Em uma análise geral do texto encontramos o reconhecimento da necessidade de que a Psicologia Escolar busque uma articulação com outros serviços e instituições sociais, como a família e a comunidade. Mas, acredito ser necessário avançarmos no processo de reflexão de quais são as possibilidades de atuação nesse campo, sistematizando concepções e princípios que possam embasar o desenvolvimento de ações na interface escola/família/comunidade, bem como com outros equipamentos e serviços públicos que também se inserem nesse cenário.

Isso posto, anuncio que neste trabalho parto da concepção de que a Educação é uma tarefa de responsabilidade coletiva e social e que a escola necessita construir sólidos laços com outros equipamentos e serviços públicos como os das áreas da saúde, assistência social, judiciário, organizações sociais (entre outros), bem como com as famílias e comunidade em que está inserida para conseguir sistematizar formas de enfrentamento para os desafios cotidianos com os quais nos deparamos nesse contexto. Diante disso, busco situar a questão do vínculo<sup>5</sup> entre escolas e famílias

---

<sup>5</sup> Apresentarei no capítulo III a concepção por meio da qual o conceito do vínculo está sendo utilizado nessa pesquisa.

como elemento essencial para a compreensão do fenômeno escolar em seus múltiplos determinantes, bem como para a construção de estratégias humanizadas, emancipatórias e favorecedoras de efetivação de uma Educação Escolar de qualidade para todos. É importante sinalizar que a dificuldade de entender a Educação a partir de seus múltiplos determinantes, incluindo as relações familiares, está atravessada pelos efeitos das relações de produção social capitalista, pois apesar de ser entendida do ponto de vista legal como uma questão de foro social e coletivo, a Educação acaba sendo concretizada de forma bastante fragmentada e desarticulada.

A concepção de que a educação das novas gerações deve ser uma responsabilidade compartilhada é referendada por Beatón (2001) ao dizer que o ensino “não só se produz de maneira sistematizada na escola, mas também na família e em toda a sociedade se produz um processo de ensino através do qual o sujeito aprende e se desenvolve<sup>6</sup>” (p. 10).

Segundo Lombardi (2011), Marx e Engels veem como negativo reconhecer a Educação como um fato estritamente escolar e considerar a atividade escolar como um fenômeno autossuficiente e independente. Os autores discorrem sobre a complexa articulação que se dá, de um lado, entre as formas educativas escolares e, de outro, não escolares, ou seja, entre a atividade escolar e o meio histórico. Nesse sentido, é urgente que entendamos o quão prejudicial é distanciarmos as formas escolares e não escolares de educar e o quão necessário é buscarmos formas de efetivamente articular escolas, famílias, comunidades e sociedade em geral.

Assim, pretendo analisar a relação entre escolas e famílias a partir das pertinentes críticas difundidas na Psicologia Escolar com relação ao processo de mútua culpabilização tão intenso entre essas instituições e defender que o trabalho de construção de um vínculo entre escolas, famílias e comunidade é essencial para a objetivação de processos de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados que culminem na aprendizagem e desenvolvimento psíquico de todos os estudantes que estão nas escolas.

---

<sup>6</sup> Citação original: “no sólo se produce de manera sistematizada en la escuela, sino que en la familia y en toda la sociedad se produce un proceso de enseñanza a través del cual el sujeto aprende y se desarrolla”.

### 1.3 Apresentando a pesquisa

*Só depois de concluído este trabalho (de investigação) é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada.*  
Karl Marx<sup>7</sup>

A partir de todos os argumentos apresentados até esse momento, foi possível justificar os motivos que aproximam este trabalho das discussões sobre a relação entre escolas, famílias e Psicologia Escolar. Resta agora iniciar a discussão sobre como essa pesquisa foi desenhada e desenvolvida a partir de todas essas questões, introduzindo outra temática central para esta tese: a atividade de estudo.

Ao refletir sobre os tensionamentos que ocorrem entre escolas e famílias pareceu-me relevante a ideia de que as dificuldades costumam intensificar-se quando existem expressões do chamado “fracasso escolar”, ou seja, torna-se, em geral, ainda mais delicada a relação da escola com a família da criança ou adolescente que não aprende, não se comporta ou não vive sua trajetória escolar em consonância com as expectativas dos profissionais da Educação que dela(e) se ocupam.

A análise desse aspecto do fenômeno levou a compreensão de que, em grande medida, o objetivo de socializar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade com vistas à humanização desses estudantes não tem se efetivado. Em outras palavras: a atividade pedagógica não tem podido se concretizar no interior dessas relações. Ao abordar a questão da não efetivação da atividade pedagógica no interior de nossas escolas é preciso solicitar ao leitor que inclua em nosso campo de análise a necessária discussão sobre as determinações sociais que atravessam a instituição escolar. Acredito nunca ser excessivo o movimento de contextualizar, mesmo que brevemente, o fato de que o fenômeno do fracasso escolar precisa ser considerado a partir da função da escola no interior de uma sociedade organizada por meio de um modo de produção social capitalista, ou seja, sempre se faz necessário destacar o fato de que nessa sociedade não está posto como interesse a objetivação de uma Educação de qualidade para todos.

Dito isso, podemos voltar a discorrer sobre a questão da atividade pedagógica, pois trata-se de um conceito central desta tese e é por meio dessa discussão que será possível entender como a atividade de estudo comparece como um importante eixo de análise nesta pesquisa. Conceituamos a atividade pedagógica como a unidade dialética entre a atividade de ensino e a

---

<sup>7</sup> Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.

atividade de estudo<sup>8</sup> que possui como produto a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos envolvidos (M. Bernardes, 2012).

Um componente central da atividade pedagógica pareceu-me ser um aspecto profícuo para nos ajudar a avançar na discussão a respeito das relações entre escola e família: a atividade de estudo. A atividade de estudo evidenciou-se como um ponto importante para o desenvolvimento do debate proposto já que o estudante (ponto de convergência das questões que interessam às escolas e famílias) é o sujeito dessa atividade.

É importante destacar que a escolha por situar o foco de análise na atividade de estudo não sugere uma compreensão de que a superação dos problemas escolares encontra-se na intervenção junto aos estudantes, isoladamente. Deixar brechas para essa forma de análise seria um retrocesso diante de todo o percurso conquistado pela Psicologia Escolar no Brasil no sentido de denunciar e enfrentar concepções que responsabilizam e culpabilizam unicamente os estudantes pelo fracasso escolar. Em síntese: entendo que situar o foco desta investigação na atividade de estudo não exclui do campo de análise a compreensão de que o fenômeno educacional possui múltiplas determinações, mas ao contrário. Se entendermos a atividade de estudo a partir de sua inseparabilidade da atividade de ensino, das condições objetivas para que essas atividades ocorram e considerando a função social da escola – um espaço privilegiado de humanização dos estudantes com vistas a garantir desde a mais tenra idade a apropriação<sup>9</sup> das formas mais desenvolvidas de consciência social (Asbahr, 2011) – definitivamente não estaremos abordando questões relativas apenas aos estudantes. Além disso, como destaca Moreira (2015) ao compreender que os conhecimentos psicológicos devam ser disponibilizados para a reflexão e organização do trabalho pedagógico que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, as crianças assumem a centralidade da intervenção do psicólogo no contexto escolar, deixando claro que assumir essa centralidade não significa sobrepujar as demais dimensões, pois, para a autora, essa concepção baseia-se na busca por promover condições adequadas de convivência e trabalho para professores, diretores, orientadores pedagógicos e famílias com vistas à garantia de proteção às crianças.

---

<sup>8</sup> Em síntese, a atividade de ensino diz respeito à atividade organizada pelo professor com o objetivo de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade aos estudantes e gerar condições para a promover atividade de estudo. A atividade de estudo se refere à atividade a partir da qual os estudantes podem se apropriar ativamente dos conhecimentos escolares. Tais conceitos “atividade de ensino” e “atividade de estudo” serão melhor explicitados no capítulo II dessa tese.

<sup>9</sup> O processo de apropriação refere-se à relação essencial entre os sujeitos e a experiência social. O processo de apropriação leva o indivíduo a reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formas historicamente (Davidov, 1988).

Existe ainda uma decorrência teórica importante a ser destacada para evitar leituras equivocadas que suponham que, trazer para o debate a questão da atividade de estudo, seja abrir brechas para análises culpabilizadoras dos estudantes pelo fracasso escolar. Trata-se de um desdobramento da concepção de desenvolvimento humano que orienta a realização desse trabalho, pois ao pautar as análises desta pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural – a partir de suas bases materialistas histórico-dialéticas – torna-se impossível pensar o estudante como sujeito isolado das mediações que determinam seu desenvolvimento. Ou seja, quando proponho a atividade de estudo como foco de análise a partir dessas concepções, estou lançando luz para o caráter histórico, social e cultural de constituição do humano em cada homem, dando destaque para o papel da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados pela humanidade nesse processo.

Nesse ponto da argumentação, é possível anunciar uma síntese que favorecerá o esclarecimento desse problema: nessa perspectiva, para que o estudante se engaje na atividade de estudo, é necessária a constituição de motivos que possuem como matéria prima necessidades que são constituídas coletiva e historicamente pela humanidade e que, a partir da mediação das instituições que cuidam da Educação desse estudante – dentre elas a escola e a família – deverão se constituir como necessidades pessoais.

Dessa forma, a constituição de motivos para a atividade de estudo precisa ser mediada por ações no campo da sociedade, das escolas e das famílias – pois escola e sociedade são indivisíveis (Davidov & Slobódchikov, 1991). Assim, no caminho para compreender o processo de promoção da atividade de estudo não busquei explicações em fatores unicamente intrínsecos ao estudante nem, tampouco, analisei a motivação para essa atividade a partir da relação motivação interna *versus* motivação externa. Na perspectiva aqui assumida, o processo de promoção da atividade de estudo é um empreendimento compartilhado pelas famílias, escolas, sociedade e estudantes. Ou seja, interpretar que a adoção da atividade de estudo como foco desta pesquisa é responsabilizar o estudante pelo fracasso escolar constitui-se como um grande equívoco.

Nesse sentido, as abstrações teóricas iniciais sobre o problema da atuação do psicólogo na relação entre escolas e famílias trouxeram uma importante questão que se constituiu como *objeto* desta investigação: os determinantes presentes na promoção da atividade de estudo, considerando principalmente como as relações escolares e familiares dos estudantes podem afetar esse processo. Diante disso, esta pesquisa foi desenvolvida como *objetivo* de propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a atividade de estudo, considerando principalmente as relações escolares e familiares. Para atender a tal objetivo foram

desenvolvidas diversas análises teóricas e realizada uma investigação empírica que será apresentada a seguir.

### 1.3.1 Procedimentos metodológicos

Passo para a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados com o intuito de alcançar o objetivo delineado para esta pesquisa que é propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a *atividade de estudo*, considerando principalmente as relações escolares e familiares.

Para consecução desse objetivo, o estudo foi organizado em dois momentos principais: 1) uma investigação bibliográfica conceitual, momento essencial para a delimitação do problema desta pesquisa e para sua análise e 2) uma investigação empírica que teve como alicerce a realização de entrevistas em grupo com professores, familiares e estudantes.

A investigação teórica teve como propósito aprofundar a compreensão das questões conceituais no que se referem às relações entre Psicologia e Educação pautadas, principalmente, em análises que se apoiam na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e questões relativas à história da relação entre escola e família.

Com relação à pesquisa empírica, o contato com a escola iniciou-se por meio da equipe gestora que, após ter acolhido a possibilidade da pesquisa, conduziu a proposta para avaliação do grupo de professores. A apresentação do estudo aos professores foi feita durante um momento de estudo que ocorre semanalmente na escola e que envolve gestores e professores. A proposta foi aceita por todos e passamos a discutir sobre a escolha do grupo de estudantes que seria envolvido na pesquisa. Considerando as necessidades da escola e os critérios estabelecidos por mim, minha orientadora e pelas professoras que participaram do exame de qualificação desta pesquisa, optamos por incluir nesta investigação os estudantes que frequentavam uma das salas de 6º ano da escola e seus familiares. Os critérios utilizados para escolha da turma foram:

- estudantes que estavam na segunda parte do ensino fundamental e que, portanto, tiveram mais possibilidades de vivenciar situações escolares relacionadas com a atividade de estudo;
- o fato de que, em geral, as famílias diminuem o acompanhamento das atividades escolares nesse momento da escolarização, apesar de os profissionais da escola entenderem que a participação da família continua sendo essencial;
- estudantes que, em geral, costumam aderir com mais facilidade e êxito as propostas de estudos apresentadas pelos professores.

Após a adesão de gestores e professores e escolhida a sala em que as entrevistas seriam realizadas, passei a dialogar com os estudantes e seus familiares para apresentação da pesquisa e para fazer o convite para participação na mesma. A investigação foi exposta aos estudantes durante uma manhã em que acompanhei as atividades desenvolvidas em sala de aula. A proposta também foi aceita pelos alunos e, a partir de um documento de apresentação, o estudo foi anunciado aos pais e responsáveis. A apresentação da pesquisa enviada aos familiares era composta por uma explicação sobre os objetivos e propósitos do estudo e também de um convite para uma entrevista em grupo que envolveu tanto os estudantes como os seus familiares, em momentos distintos. Juntamente com esse documento foram enviados “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>10</sup>” conforme dispõe as orientações éticas para pesquisas com seres humanos.

Tendo apresentado a pesquisa aos sujeitos envolvidos e obtido o consentimento de todos, passamos para a realização das entrevistas em grupo. As entrevistas foram conduzidas no ambiente escolar com data e horário previamente agendados com gestores, docentes, estudantes e familiares. Foram realizados três momentos de entrevistas: o primeiro com gestores e professores, o segundo com os estudantes e o terceiro com os familiares. As entrevistas duraram cerca de duas horas, foram gravadas em áudio e imagem e aconteceram com auxílio de uma auxiliar de pesquisa<sup>11</sup>. Participaram da entrevista com os profissionais da escola oito professores e três gestores. Na entrevista com o grupo de estudantes contei com a presença de quinze adolescentes. Por fim, a entrevista com os responsáveis foi feita com duas mães. Para a condução das entrevistas foram elaboradas previamente algumas questões que tiveram a intenção de orientar os diálogos propostos e buscar manter as perguntas alinhadas aos objetivos da pesquisa. Assim, o roteiro de perguntas teve o intuito de garantir que questões centrais derivadas dos objetivos do estudo fossem abordadas, mas outras perguntas também foram feitas a partir das análises apresentadas pelos participantes. A seguir, apresento as questões que orientaram as entrevistas desenvolvidas nos três grupos:

---

<sup>10</sup> Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido estão apresentados como apêndices.

<sup>11</sup> Apresento meus agradecimentos à psicóloga mestre Célia Regina da Silva por ter colaborado como auxiliar de pesquisa durante as entrevistas.

### Entrevista com os professores

Como vocês têm entendido a questão da motivação das crianças para a atividade de estudo?

#### Sobre os estudantes

Na opinião de vocês, os alunos são motivados a estudar?

O que pode influenciar a motivação da criança para estudar?

A criança tem responsabilidade em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento? Se sim, qual?

#### Sobre a relação família e escola e sociedade

A família tem responsabilidade na motivação e na aprendizagem da criança? Se sim, qual?

### Entrevista com os estudantes

#### Sobre a escola

Qual é a opinião dos personagens do vídeo<sup>12</sup> sobre o que é a escola? O que vocês pensam a respeito?

O que os fazem querer estudar?

O que vocês acham que precisa ser feito para aprendermos os conteúdos que são ensinados na escola?

O que vocês acham que o professor deve fazer para ajudar a criança a ter interesse por estudar?

Vocês se lembram de uma atividade que gostaram muito na escola? Como ela era?

Vocês gostam de vir à escola? Por que?

Em que momentos vocês se sentem bem na escola?

#### Sobre a família

Vocês se lembram de alguma situação em que algum familiar os ajudou a resolver questões relacionadas à escola?

Vocês costumam ter deveres de casa para fazer? Se sim, alguém os ajuda?

Vocês conversam sobre a escola com seus pais? Se sim, o que vocês e eles falam?

Vocês acham que seus pais podem fazer algo para te incentivar a estudar?

<sup>12</sup> Charlie Brown e a turma do Snoopy. Vida escolar. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=auq\\_3eL87C8](https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8).



### Entrevista com os responsáveis<sup>13</sup>

#### Visão das famílias sobre a escola

Qual importância do estudo e da escola na vida dos filhos de vocês?

#### Sobre as motivações para o estudo

Na opinião de vocês, o que faz uma criança querer estudar?

A escola tem responsabilidade no interesse por estudar e na aprendizagem da criança? Se sim, qual?

A família tem responsabilidade no interesse por estudar e na aprendizagem da criança? Se sim, qual?

#### Sobre a relação família e escola e a influência da escola na vida familiar

Vocês costumam participar da reunião de pais? Se sim, como se sentem participando desse espaço? Se não, quais são os motivos?

Vocês costumam ser convocados pela escola para tratar de questões particulares de seus filhos? Se sim, como se sentem nessas ocasiões?

Os filhos de vocês costumam ter alguma atividade escolar para desenvolver em casa?

Alguma vez aconteceu de as questões da escola influenciarem na postura dos seus filhos em casa? Vocês acreditam que as questões de suas famílias influenciam em como seus filhos se comportam na escola?

O tema escola está presente nas conversas familiares? Se sim, como?

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e constituíram o material empírico a partir do qual construí a tese defendida neste trabalho. A seguir, apresento uma caracterização da escola em que as entrevistas foram realizadas.

### 1.3.2 Caracterização do cenário da pesquisa

*A singularidade é sempre uma singularidade-particular,  
que materializa a dimensão universal do fenômeno.*

Juliana Pasqualini<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Como elemento disparador da entrevista foi apresentado o curta metragem “Vida Maria”.

Porta Curtas Petrobrás. Vida Maria. Recuperado de: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida\\_maria](http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria).

<sup>14</sup> Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

Assim como podemos observar na epígrafe apresentada, a dimensão singular de um fenômeno investigado a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético sempre é compreendida como uma expressão possível da universalidade que compõe o problema, mediado pelas relações sociais nas quais o fenômeno se objetiva.

A escolha da escola na qual a pesquisa empírica iria se desenvolver pautou-se na perspectiva de que seria interessante, dados os contornos desta pesquisa, eger uma instituição escolar que busque intencional e conscientemente organizar suas ações com vistas a promover a atividade de estudo dos estudantes, pois como será melhor discutido no capítulo II desta tese, para que a atividade de estudo possa ser objetivada é necessário que o ensino esteja organizado com essa finalidade.

Diante disso, elegi realizar a pesquisa empírica em uma escola pública municipal de ensino fundamental do litoral paulista em que há um movimento coletivo no sentido de estudar, planejar e executar uma organização da escola tendo essa preocupação como uma de suas premissas. O contato com a escola foi feito por meio de um convite, direcionado a alguns dos gestores responsáveis pela unidade escolar, para participação na pesquisa. Tais profissionais participam (dois gestores e uma professora), há alguns anos, de um espaço de estudos sobre a obra de Vigotski<sup>15</sup> do qual também sou integrante e, portanto, já tínhamos uma parceira acadêmica anterior à realização desta pesquisa.

A escola pertence a uma cidade de pequeno porte e fica em um bairro periférico e distante do centro da cidade. A unidade escolar foi fundada há mais ou menos dez anos e possui cerca de 380 alunos. Sobre as dependências da escola: existem 20 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Laboratório de informática, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de esportes descoberta, Cozinha, Banheiro dentro do prédio, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Despensa, Almojarifado e um Pátio coberto. Os ambientes são decorados e preservados de uma forma que inspira cuidado com os espaços coletivos. Nos momentos de trânsito dos estudantes pelo espaço físico da escola (como a entrada e saída dos alunos e o recreio) observei diálogos, brincadeiras, muitas interações, conversas e sorrisos. Esses momentos chamaram a minha atenção pelo fato de que os barulhos produzidos pelas crianças eram muito menos intensos do que geralmente presenciei em outras experiências de trabalho em espaços escolares.

---

<sup>15</sup> Grupo de estudos coordenado pela Profa Dra Elenita Tanamachi e articulado ao Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Educacional (LIEPPE).

A escola funciona em dois turnos oferecendo o ensino fundamental II no período da manhã e o ensino fundamental I no período da tarde. Cada sala de aula conta com, no máximo, 25 alunos. Conforme relato feito pelo assistente administrativo da escola, tal realidade é fruto de muita luta e tensões entre os profissionais da escola e a Secretaria Municipal de Educação. Aliás, segundo a perspectiva apresentada pelos profissionais da Educação, a manutenção da proposta de organização da escola, tal como ela está, demanda um movimento constante de luta contra tentativas de desmonte vindas de setores da própria Secretaria Municipal de Educação.

Com relação aos profissionais, a escola conta com 27 professores, dez profissionais não docentes (entre equipe de apoio, limpeza e cozinha), dois assistentes administrativos, uma orientadora educacional, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. O grupo mantém mais ou menos a mesma configuração há algum tempo, sendo que a rotatividade de professores nessa instituição é muito pequena.

Ainda sobre a organização dessa escola, acredito ser importante destacar um aspecto especial dessa realidade singular: além do horário semanal de reunião entre gestores e professores (Hora de Trabalho Pedagógico – HTP), os profissionais dessa escola também se encontram semanalmente, por três horas, para uma reunião de estudos que, após muito embate com a Secretaria Municipal de Educação, também passou a ser remunerada. Tais reuniões acontecem há mais ou menos dois anos e o conteúdo de estudo refere-se, principalmente, aos temas trabalhados pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Também creio ser digno de nota as impressões que tive sobre as minhas primeiras interações com o grupo de professores do ensino fundamental II que participou desta pesquisa. Minha apresentação ao grupo docente ocorreu durante uma dessas reuniões de estudos. O conteúdo do estudo desse dia referia-se à Pedagogia Histórico-Crítica. Participei da reunião e, em alguns momentos, busquei contribuir com algumas ideias do campo da Psicologia sobre a questão que estava em debate, os professores manifestaram interesse aos comentários que fiz durante a discussão e seguimos em um clima de parceria a discussão e as análises das questões apresentadas pelo texto que estávamos estudando. Durante o estudo e mesmo ao término da reunião, vivenciei uma experiência bastante distinta de outras ocasiões em que estive em unidades escolares trabalhando como psicóloga escolar. A diferença residiu no fato de que os professores não me colocaram em um lugar diferente ou superior ao deles, não me direcionaram demandas em busca de soluções prontas, não pareciam acreditar que eu pudesse ter um conhecimento mais importante que o deles, não trouxeram histórias particulares de estudantes que representam desafios para a

instituição, não solicitaram minha opinião ou um caminho de resolução de nenhum problema específico vivenciado por eles no trabalho cotidiano.

A minha percepção com relação ao grupo de professores também foi bastante diferente de outras situações. Não observei concepções ou falas culpabilizadoras dos estudantes ou de seus familiares para explicação dos problemas que a escola vivencia. Não presenciei momentos de queixas ou desabafos desesperançosos, de dúvidas paralisantes ou de um aparente desamparo derivado de uma sensação de impotência diante dos problemas que a escola possuía.

Encontrei-me com um grupo de professores que debatiam, ora em tom de reflexão ora em tom de brincadeira, sobre as dificuldades do fazer docente. Encontrei-me com professores que compartilhavam suas percepções sobre as mudanças que eles próprios vivenciaram a partir de suas ações de estudo e trabalho pedagógico nessa escola. Encontrei-me com gestores que, intencional e conscientemente, construíram um espaço de formação e de estudos que produziu, em parceria com o coletivo de professores, possibilidades de reflexão e análise dos caminhos necessários para a construção de uma Educação de qualidade. Encontrei-me com um coletivo que estava tentando lidar com o maior desafio que, segundo eles, a instituição tem vislumbrado: fazer com que os avanços construídos pelo grupo de professores reverberem na aprendizagem dos estudantes. Encontrei-me comigo mesma, ocupando nessa escola uma posição bastante próxima do que, por meio desta tese, pretendo defender como sendo um lugar potente para a atuação do psicólogo escolar.

Após esses primeiros encontros com a escola e seus integrantes foram realizados, como já disse, três entrevistas em grupo com os professores, estudantes e familiares. O percurso das análises produzidas a partir do material produzido será explicitado no item a seguir.

### 1.3.3 Sobre as análises

*O todo sem a parte não é todo,  
A parte sem o todo não é parte,  
Mas se parte o faz todo, sendo parte,  
Não se diga, que é parte, sendo todo.*  
Gregório de Matos<sup>16</sup>

As análises construídas por meio desta pesquisa tiveram como resultado a elaboração da seguinte tese: a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, deve favorecer

---

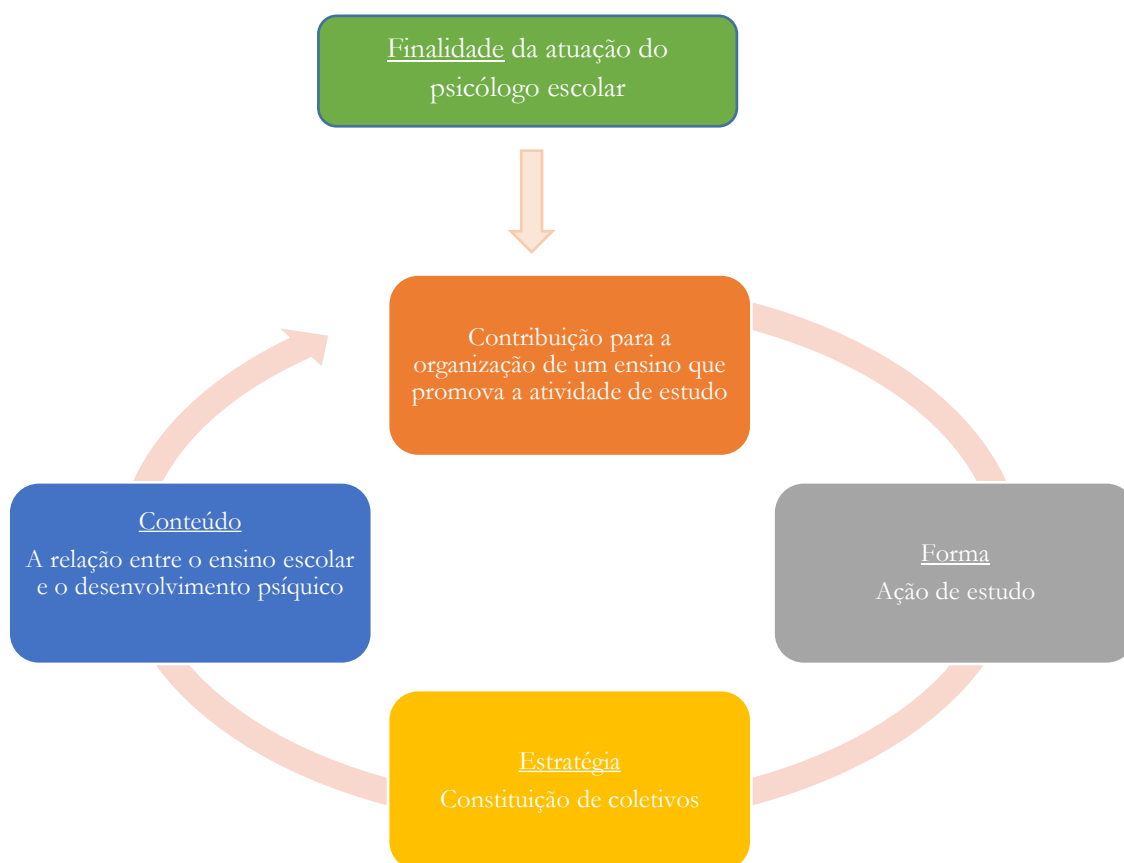
<sup>16</sup> Matos, G. de. (1992). *Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Record.

a concretização de ações, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante.

Todo o processo que resultou na organização e proposição desta tese foi orientado pelo *objetivo* de propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a atividade de estudo, considerando principalmente as relações escolares e familiares.

Tendo esse objetivo como fio condutor para o desenvolvimento deste trabalho, o produto principal desta investigação é, justamente, a proposição de princípios que visam balizar a intervenção do psicólogo escolar do contexto do ensino fundamental com vistas à promoção da atividade de estudo. Os princípios elaborados podem ser sintetizados no esquema a seguir<sup>17</sup>:

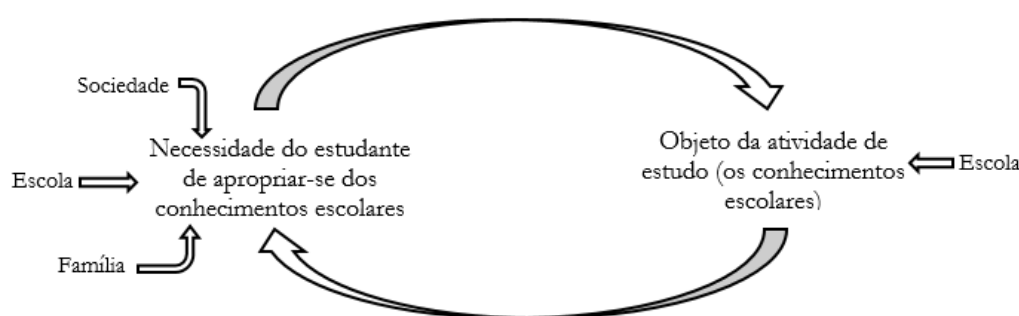
Fig. 1 – Esquema sobre os princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar



<sup>17</sup> Esse esquema será melhor explicado nas discussões apresentadas no capítulo I desta tese.

Para a consecução desse objetivo e proposição dos princípios norteadores da atuação do psicólogo escolar tomou-se como *objeto* de investigação os determinantes presentes na promoção da atividade de estudo, considerando principalmente como as relações escolares e familiares dos estudantes podem afetar esse processo. A partir da análise teórica e também considerando o referencial empírico construído nesta pesquisa proponho como modelo<sup>18</sup> de compreensão desse processo:

Fig. 2 – Modelo sobre o processo de promoção da atividade de estudo



Trata-se, sem dúvida, de um movimento inicial de elaboração de um modelo que consiga evidenciar os nexos essenciais do processo de promoção da atividade de estudo. No entanto, acredito que essa primeira proposta já contribui para a elucidação de questões centrais desse problema.

Ainda como produto das reflexões realizadas sobre as relações que se estabelecem entre a atividade de ensino (realizada pelos professores em colaboração com a gestão escolar e demais profissionais da escola), atividade educativa (objetivada no âmbito familiar) e atividade do psicólogo escolar evidencia-se como *unidade de análise* a constituição de relações e condições objetivas que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante.

Sendo a unidade de análise o nexo essencial do fenômeno investigado, entende-se a promoção da atividade de estudo como o elo essencial que articula a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar, essa unidade foi assumida como eixo orientador da construção dos princípios anunciados nesta tese. Isso significa dizer que, a atuação do psicólogo escolar tomada a partir de outras perspectivas, analisando outras dimensões desse problema,

<sup>18</sup> Esse modelo será melhor explicado nas discussões apresentadas no capítulo II dessa tese.

poderia encaminhar para a elaboração de outros princípios. Dessa forma, os princípios aqui apresentados foram organizados com o intuito de entender como a atuação do psicólogo escolar pode constituir-se como uma força que favoreça a construção de relações e condições objetivas que promovam a atividade de estudo, considerando tanto questões relativas às escolas e às famílias, quanto o momento do desenvolvimento dos estudantes com os quais esta pesquisa foi desenvolvida. Para concluir, é importante dizer que as ações do psicólogo com vistas à promoção da atividade de estudo pelos estudantes não esgotam todas as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar.

Diante disso, o objetivo dessa seção do trabalho é explicitar os princípios teórico-metodológicos que orientaram os processos de análise que sustentaram esta pesquisa, bem como explicitar como esses processos foram se constituindo na relação dialética entre as produções teóricas e empíricas que compõem esta tese.

Como é possível perceber, as análises resultantes do processo aqui empreendido também estão sendo apresentadas por meio de um modelo<sup>19</sup> que, na perspectiva apresentada por Davidov (1981), passa a se constituir como uma interessante ferramenta de apoio para as análises teóricas desenvolvidas no campo da Psicologia Histórico-Cultural. O modelo pode ser constituído por signos ou representado por expressões gráficas e tem como objetivo refletir os nexos e relações do objeto investigado. Para Davidov (1988), o modelo é uma forma peculiar de abstração na qual se fixam, material ou semioticamente, as relações essenciais de um objeto ou fenômeno, tratando-se de uma peculiar unidade do singular e do geral. O modelo é, portanto, resultado da atividade cognoscitiva do pesquisador que busca apreender, a partir da análise teórica de referentes empíricos, os elementos essenciais do fenômeno investigado. Como qualquer modelo esta representação é aproximada e simplificada se tomamos o objeto real como referência, no entanto, possui grande contribuição para a apresentação das análises que buscam explicitar os elementos essenciais do fenômeno investigado e suas relações.

Tomando como matriz a Psicologia Histórico-Cultural, em suas bases marxistas, o método a partir do qual a ciência empreende suas análises e constrói o conhecimento é um problema central na condução de uma pesquisa. Como disse nos momentos iniciais, este trabalho configura-se como um primeiro exercício em que ouse valer-me das concepções construídas por essa perspectiva teórico-metodológica e, por ter consciência da centralidade da questão do método para essa

---

<sup>19</sup> Mais alguns aspectos importantes da discussão sobre os modelos teóricos serão apresentados no capítulo I dessa tese.

concepção, sei que as análises apresentadas demandam aprimoramentos posteriores e, reconhecer essa necessidade, produz em mim o desejo de continuar o processo de reflexão sobre os fenômenos estudados assumindo, como bússola orientadora desse processo, as discussões sobre o método.

A seguir, serão apresentados alguns dos princípios centrais do método Materialista Histórico-dialético que foram orientadores do trabalho realizado.

Todo o processo de análise teve início a partir da construção das seguintes perguntas<sup>20</sup>: como produzir uma análise que supere a descrição da realidade pesquisada? Como conduzir a pesquisa a partir dos pressupostos defendidos pelo método? Quais caminhos possíveis para analisar os dados obtidos? Como apoiar-se nos dados para explicar o processo de promoção da atividade de estudo? Quais novas sínteses teóricas podem ser produzidas a partir dos elementos que dispus?

Considerando essas perguntas, avancemos na discussão sobre como o método de investigação aqui defendido se posiciona frente a essas questões.

Para Paulo Netto (2011), o método de pesquisa no Materialismo Histórico Dialético só pode ser compreendido em sua indissociabilidade com a teoria. Além disso, como defende Kopnin (1978) – ideia com a qual também coaduna Paulo Netto (2011) – não é possível compreender o método fora da concepção de mundo e de homem que o sustenta. Tal concepção já foi anunciada no início da apresentação da tese, momento que em explicito a necessidade de articulação entre teoria e prática para a proposição de princípios para a atuação do psicólogo escolar.

A discussão sobre o método de construção do conhecimento ganhou grande relevância na Psicologia Histórico-Cultural, pois para Vigotski (1995) o método constitui-se, ao mesmo tempo, em premissa e produto, ferramenta e resultado de uma investigação. Vigotski foi um autor que, ao explicitar em sua obra o método científico que o balizou, propôs importantes análises e críticas a respeito dos conhecimentos que a Psicologia havia construído até o momento em que iniciou seus trabalhos. Ao realizar tais análises Vigotski (2004) evidencia que, em sua perspectiva, a essência do processo que nomeia como a “Crise da Psicologia” encontra-se estreitamente vinculada com a questão do método por meio do qual essa ciência vinha conduzindo suas pesquisas.

Diante disso, Vigotski (2004), inspirando-se no marxismo, defendeu que faltava à Psicologia encontrar o seu “Capital”. Para o autor, “o Capital” da Psicologia seria a compreensão da constituição e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, o caminho proposto pelo autor para a superação da crise da Psicologia reside na construção de uma metodologia científica que resgate a história do desenvolvimento humano e que, dessa forma, possa

---

<sup>20</sup> Tais perguntas são inspiradas no trabalho de doutorado desenvolvido por Asbahr (2011) que utilizou a mesma perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa.



realmente explicar as diferenças qualitativas entre as funções psicológicas elementares e superiores e explicitar o processo de transformação das primeiras nas segundas.

Essa questão que acabo de anunciar tem especial importância para esta pesquisa, pois me interessa compreender como a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar se articulam para promover a atividade de estudo<sup>21</sup> dos estudantes, sendo que essa atividade é entendida como a via principal de transformação das funções psicológicas elementares em superiores no período de desenvolvimento vivenciado pelos estudantes envolvidos nesta investigação.

Para compreendermos melhor o método de construção do conhecimento proposto pela Psicologia Histórico-Cultural importa apresentar aspectos referentes às dimensões gnosiológicas, ontológicas e lógicas que compõem essa concepção.

O caráter gnosiológico da ciência psicológica, a partir da perspectiva vigotskiana, explicita-se justamente ao evidenciarmos como “o Capital” da Psicologia a explicação do processo de constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No que diz respeito a dimensão ontológica, a Psicologia Histórico-Cultural, ao compreender o conhecimento como fato situado histórica e socialmente, condiciona-o à relação do homem com a natureza mediada pelo trabalho (Martins, 2011). A partir dessa premissa, as relações entre Psicologia e Educação, escola e família serão analisadas buscando evidenciar a genealogia desses processos, ao propor uma leitura histórica desses fenômenos. Além disso, no momento em que se discute a atividade humana, a categoria trabalho é tomada como ponto de partida das análises posteriores, buscando explicitar as dimensões ontológicas que compõem o problema investigado.

Seguindo com a argumentação o próximo ponto de reflexão diz respeito à lógica de construção do conhecimento. Para Vigotski, o problema do método na Psicologia está estreitamente vinculado com a questão da lógica, uma vez que para o autor, a via da lógica formal – utilizada pela Psicologia tradicional – mostrava-se insuficiente para a apreensão das diferenças qualitativas existentes entre o funcionamento psicológico elementar e superior (Martins, 2011). Assim, do ponto de vista da lógica, essa perspectiva teórico-metodológica propõe a dialética como princípio e meio para a construção de conhecimento. Nesse ponto da argumentação é importante dizer que “a lógica dialética não surge para substituir a lógica formal; ambas estudam o processo de pensamento e conhecimento em aspectos diversos de posições diferentes” (Kopnin, 1978, p.

---

<sup>21</sup> O conceito de atividade de estudo será melhor abordado no capítulo seguinte.

10), sendo, portanto, necessário considerarmos as duas lógicas (formal e dialética) de organização do conhecimento e do pensamento para compreendermos o desenvolvimento da ciência psicológica. Certamente, desenvolver e expor o processo da pesquisa tomando como base a lógica dialética constituiu-se como um dos maiores desafios deste trabalho.

A dialética, ponto nevrálgico na perspectiva marxista, nasce a partir de uma análise materialista da teoria hegeliana. Para Hegel a dialética é a estrutura de pensamento e o método que permite apreendermos a realidade como fundamentalmente contraditória e em constante transformação. No entanto, Hegel formula sua teoria a partir de uma compreensão idealista de mundo e de homem. Marx propõe a superação do idealismo hegeliano ao defender que a dialética precisa se basear nos sujeitos concretos, nas relações sociais e nas condições históricas de vida (Naves, 2000). Loureiro (2005) explica que em Marx, a dialética constitui-se como um método para compreender da realidade a partir de verdades datadas e situadas no processo de transformação da sociedade e de realização humana.

Além disso, é importante destacar que, na perspectiva dialética, a realidade não é entendida apenas em sua dimensão objetiva, teórica e coletiva, mas também no que diz respeito às questões subjetivas, individuais, espirituais e intuitivas. Dessa forma, adotar a lógica dialética como orientadora deste trabalho significa reconhecer a necessidade de se integrar teoria e prática, consciência e ser, matéria e ideia no processo histórico. No pensamento dialético, o exercício totalizador busca a complexidade na ação que será sempre parcial, particular e historicamente condicionada (Löwy, 2002). Certamente, buscar a articulação entre teoria e prática na construção de princípios para a atuação do psicólogo escolar é ponto necessário para atender as demandas postas para a área. Além disso, a indissociabilidade das dimensões objetiva e subjetiva do desenvolvimento psicológico humano também precisa ocupar um espaço central nas discussões sobre a atuação do psicólogo escolar.

Dessa forma, assumir a dialética como princípio metodológico significa entender que o singular só pode ganhar sentido a partir de suas relações com o universal, mediado pelas particularidades possíveis. Assim, as categorias singular-particular-universal ganham importantes desdobramentos nessa perspectiva. De acordo com Oliveira (2005), ao nos remetermos ao singular estamos nos referindo a cada sujeito humano, aos indivíduos. Já o particular relaciona-se às mediações sociais que possibilitam a humanização dos homens e o universal refere-se ao gênero humano, todo o desenvolvimento alcançado pela humanidade considerando sua dimensão histórica e cultural, pois, nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não se restringe às questões de ordem biológicas e naturais. Nas palavras da autora temos que:

Para essa concepção de homem, o homem singular (que aqui será chamado de indivíduo) não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência delimitada e que, por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular é um ser social . . . . Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho –, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade (Oliveira, 2005, p. 26).

Tomando a realidade aqui pesquisada, assumo como dimensão singular-particular do fenômeno estudado a realidade concreta da escola na qual a pesquisa empírica foi realizada. Lembrando que a investigação foi desenvolvida com vistas a propor princípios para a atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo considerando como as relações escolares e familiares dos estudantes afetam esse processo. Essa dimensão singular-particular é analisada em suas possibilidades e limites de constituição do gênero humano nos sujeitos inseridos em sua dinâmica e com o objetivo de buscar explicitar as dimensões gerais do fenômeno estudado.

Tendo explicitado os princípios gnosiológicos, ontológicos e lógicos dessa forma de conceber a construção do conhecimento, resta ainda apresentar a via de análise proposta por Vigotski para compreensão dos fenômenos psicológicos superiores. O autor nomeia como análise genético-causal o processo a partir do qual busca-se explicitar a realidade em suas múltiplas determinações. Tal perspectiva visa compreender a constituição e desenvolvimento do fenômeno investigado, sua estrutura, dinâmica e elementos que o compõe, identificando a unidade de análise do problema como uma síntese que dispõe de todas as propriedades fundamentais da totalidade investigada.

Para Vigotski (2000) a análise genético-causal baseia-se na proposição marxista de que a forma externa dos fenômenos não coincide com a sua essência. Ao se referir à necessidade de capturar a *essência* dos fenômenos, Marx aludia à sua estrutura e dinâmica, que deve ser apreendida de modo que explicita seu processo, suas diferentes formas de desenvolvimento e as conexões que a constituem (Paulo Netto, 2011), ou seja, o fenômeno em seu movimento de constituição e desenvolvimento, em sua historicidade. Partindo dessa concepção e dirigindo-se aos problemas da Psicologia, apenas a análise explicativa, histórica e crítica dos processos poderia desvelar a essência dos fenômenos psíquicos (Martins, 2011).

Nesse ponto da argumentação importa apresentar o que Vigotski compreende por análise explicativa. Para o autor:

. . . explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. . . . quando buscamos um princípio explicativo saímos dos limites da ciência particular e nos vemos obrigados a situar esses fenômenos num contexto mais amplo (2004, p. 216).

O processo de análise genético-causal do fenômeno investigado deve conduzir à identificação da unidade de análise que compõe o problema. O ponto de partida de análise da realidade é a totalidade dinâmica, a realidade concreta que não pode ser apropriada de uma forma direta (Duarte, 2000). Assim, o caminho proposto é ir do empírico, da realidade, que aparece inicialmente de forma caótica para o pesquisador, até a identificação da unidade de análise do fenômeno. A unidade de análise, como descreve Vigotski (2000, p. 8), “dispõe de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade”, ou seja, a unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao todo. Apresentando esse conceito por meio das palavras do autor temos que:

. . . na ciência, a análise que se ocupa de elementos deve ser substituída pela análise que funde unidades num todo complexo. Além disso, dissemos que as unidades representam, à diferença dos elementos, aqueles produtos de análise que não perdem as propriedades inerentes ao conjunto, mas que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do conjunto (Vigotski, 2010, p. 686).

Nessa discussão, destacamos que “as unidades de análise não estão postas para cada tema específico a ser trabalhado (e nem mesmo para cada área do conhecimento). Elas são fruto de um longo processo de elaboração por parte do pesquisador e isso já é um princípio próprio ao método” (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2011, p.15). A partir da identificação da unidade de análise, o método propõe que se faça o caminho inverso, isto é, ascender da unidade à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica.

Como já foi anunciado, a unidade de análise que expressa a relação entre a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar é a constituição de relações e condições objetivas que promovam a atividade de estudo. Tendo identificado essa questão como unidade do fenômeno estudado, toda a discussão desenvolvida sobre os princípios para a atuação do psicólogo escolar, a atividade de ensino e as questões relativas às famílias dos estudantes pautou-se nessa questão.

No processo de compreensão da realidade com vistas a identificar a unidade de análise que compõe o fenômeno investigado, foi fundamental o movimento de ascensão aos nexos existentes na relação singular-particular-universal, pois a dimensão singular revela apenas o imediato (que é ponto de partida em uma investigação científica, no caso dessa pesquisa refere-se ao contexto da

escola em que a pesquisa empírica foi desenvolvida) e apenas a expressão universal (a função da escola na promoção da humanidade em cada estudante tendo o humano genérico como referência), considerada em sua relação com o particular (as políticas públicas educacionais, as relações sociais, as articulações com as famílias e a comunidade, questões econômicas, históricas, culturais e tanto outros determinantes que medeiam a constituição dessa singularidade), pode explicitar as complexidades, conexões internas, leis de movimento, ou seja, a totalidade histórico-social desse fenômeno (Lukács, 1968). Nesse sentido, buscar compreender a relação entre o singular-particular-universal é central em uma análise dialética da realidade, pois como afirma Lukács:

. . . a unicidade (a singularidade) de uma determinada situação pode ser elevada à clareza teórica, e tornar-se assim utilizável praticamente, tão somente quando se indica como as leis universais se especificam (o particular) no caso em questão, de tal modo que esta situação característica, que por princípio jamais se repete nesta mesma forma, pode ser compreendida na relação total recíproca de leis conhecidas, universais e particulares (1968, p. 96-97).

Dessa forma, considerando a dialética entre singular-particular-universal, o trabalho analítico de uma pesquisa parte do empírico e busca por meio da abstração do pensamento encontrar a unidade de análise do fenômeno, a partir dessa unidade segue-se um percurso de progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Duarte, 2000), ou seja, ascendemos ao concreto. Assim, o concreto é reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa ou nas palavras de Marx:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (2011, p. 79).

Um ponto essencial em nossa discussão sobre o concreto é o fato de que, para alcançá-lo, as abstrações teóricas não podem perder o vínculo com a vida, com as necessidades e lutas sociais relacionadas com o fenômeno que pretendemos estudar (Delari Júnior, 2013).

Assim, incorporando essas questões a esta pesquisa entendo que as análises propostas não podem se limitar a uma proposição estanque de princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar ou, ao discutir a relação escola e família, se limitar a uma identificação mecânica das influências dessas instituições no desenvolvimento infantil, pois defendo que análises estanques,

rígidas e não dialéticas dessa realidade favorecem o processo de culpabilização mútua entre escola e família e pouco ajuda na reflexão sobre a atuação do psicólogo escolar. Ao invés disso, busco por meio dessa análise explicitar como as ações por parte das famílias, das escolas e da Psicologia Escolar podem potencializar o processo aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao promover a atividade de estudo. Dialeticamente, o movimento de identificação dessa unidade de análise também pretendeu revelar os efeitos das tensões, rupturas e contradições que constituem esse fenômeno, pois, como discutirei no próximo capítulo, a promoção da atividade de estudo é marcada por (im)possibilidades se consideramos a organização das escolas em uma sociedade divididas em classes sociais.

Dessa forma, a análise proposta pela pesquisa buscou apreender o movimento da realidade e identificar como a atuação do psicólogo escolar pode favorecer a concretização de ações, por parte tanto das escolas como das famílias, que promovam a atividade de estudo, fazendo com que ações menos potencializadoras constituam-se em ações mais potentes tendo em vista finalidades emancipatórias da Educação. Diante disso, como já anunciado anteriormente, proponho como unidade de análise do sistema de atividades – atividade de ensino, atividade educativa e atividade do psicólogo escolar – a constituição de relações e condições objetivas para a promoção da atividade de estudo, por entender que nas realidades em que a atividade de estudo não tem podido se efetivar, o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes tem sido dificultado.

Assim, o processo de trabalho com os dados visou obter uma unidade de análise que possa auxiliar na compreensão não apenas da situação singular-particular estudada, mas também contribuir para o desvelamento do processo de promoção da atividade de estudo a partir do sistema de atividades: atividade de ensino, atividade educativa e atividade do psicólogo escolar, em sua dimensão mais geral.

É essencial destacar que a análise proposta por pela pesquisa não se limita a uma dimensão teórica, mas, também finca seu alicerce no comprometimento com a transformação social e superação, mesmo que parcial, das condições alienantes impostas pela sociedade, ou seja, essa pesquisa deseja alinhar-se à busca pelas condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos que frequentam as nossas escolas (M. Bernardes, 2010). Isso significa dizer que um pesquisador, ao tomar a decisão de conduzir seu processo de pesquisa a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural em suas bases marxistas, também está assumindo um compromisso ético-político de transformação da realidade que está pesquisando que, nesse caso, implica em pensar como a Psicologia Escolar pode se

constituir como uma ferramenta para a construção de relações escolares nas quais a atividade de estudo possa se efetivar e produzir aprendizagem e desenvolvimento humano.

#### 1.4 Próximos passos

*Bichano de Cheshire, (...) poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?*

*Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.*

*Não me importa muito para onde, disse Alice.*

*Então não importa que caminho tome, disse o Gato.*

*Contanto que eu chegue a 'algum lugar', Alice acrescentou à guisa de explicação.*

*Oh, isso você certamente vai conseguir, afirmou o Gato, desde que ande o bastante.*

Lewis Carrol<sup>22</sup>

Para concluir essa introdução, apresento o caminho argumentativo que foi construído para sustentar a defesa da tese já apresentada: a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, deve favorecer a concretização de ações, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante. Assim, exponho a estrutura do texto para que o leitor já possa conhecer os passos que estão por vir e acompanhar-me na argumentação que pretendo desenvolver.

Os três capítulos que compõem este trabalho apresentam discussões empírico-teóricas sobre os eixos que sustentam essa tese: a interface Psicologia e Educação, a atividade de estudo e a relação escola e família.

A discussão que constitui o capítulo I diz respeito à relação entre Psicologia e Educação. Como já foi dito, este trabalho tem a proposta de contribuir com a apresentação de princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, considerando as relações escolares e familiares dos estudantes. Desse modo, esse capítulo explicita as concepções de Educação e de desenvolvimento humano que se configuram como bases fundamentais para a proposição de uma atuação em Psicologia Escolar coerente com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Traz uma análise que evidencia os avanços e necessidades da área e apresenta, finalmente, anuncia princípios orientadores da atuação do psicólogo.

O capítulo II está organizado com o intuito de apresentar uma discussão sobre a atividade de estudo. Inicialmente, apresento alguns elementos centrais da Teoria da Atividade de Leontiev

<sup>22</sup> Carrol, L. (2002). Aventuras de Alice no País das Maravilhas. In.: Carrol, L. *Alice: edição comentada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

(1981), em seguida serão abordados aspectos relativos a atividade de estudo e, por fim, uma análise sobre a promoção da atividade de estudo considerando alguns determinantes relacionados à sociedade, à escola, à família e ao desenvolvimento pessoal do próprio estudante envolvido nesse processo.

Finalmente, o capítulo III propõe uma análise dos (des)encontros entre escola e família. Ao partir do pressuposto que uma análise crítica é, antes de mais nada, uma análise genética, apresento elementos históricos que constituem a aproximação entre escolas e famílias. Em seguida, passo a uma análise de como essa problemática se encontra no momento atual em nossa sociedade, apresentando questões relativas ao conhecimento científico construído sobre essa problemática e como as legislações educacionais e outros documentos oficiais o abordam. Para concluir a discussão, apresento as contribuições deste trabalho para abordagem da relação família e escola a partir dos dois elementos centrais da proposta: o papel da escola na formação das famílias dos estudantes e a necessidade de se construir um vínculo entre essas instituições com vistas a promoção da atividade de estudo.

Para concluir esse trabalho, apresento algumas sínteses, generalizações possíveis e considerações sobre as análises construídas e novas necessidades que emergem para o coletivo de psicólogos que se ocupam e preocupam com a atuação no campo escolar.

A escrita desta tese foi tecida buscando articular cada parte da argumentação à totalidade do fenômeno que está sendo discutido, em um esforço de não apresentar uma análise fragmentada do problema. Dessa forma, procurei situar as discussões teóricas a partir de sua necessidade e pertinência para a compreensão da realidade que está sendo investigada, como uma tentativa de tomar a unidade teoria e prática como orientadora da escrita desta tese. Com o intuito de alcançar esse objetivo, lancei mão do recurso de repetir algumas ideias que são centrais para este trabalho em vários momentos do texto, buscando articular questões pontuais à totalidade da argumentação. Tais repetições foram feitas para enfatizar aspectos considerados essenciais para a compreensão das análises propostas, de uma forma geral. Ao mesmo tempo, preocupei-me em não deixar a leitura cansativa ou não exagerar no uso dessas repetições. Trata-se de um desafio muito complexo, pois encontrar essa medida é muito difícil, mesmo porque essa medida tem uma dimensão singular que compõe o encontro desta tese com cada um de seus leitores. De qualquer forma, o cuidado foi no sentido de acatar a conhecida sugestão que a professora Lígia Assumpção Amaral (orientadora da minha orientadora) fazia aos estudantes: “Dê a mão para o leitor!”. Assim, é desta maneira que espero que possamos seguir: de mãos dadas!



**A tese como ponto de partida e de chegada:  
relações entre Psicologia e Educação**

## CAPÍTULO II

### **A tese como ponto de partida e de chegada: relações entre Psicologia e Educação**

*A Pedagogia também deve ser elaborada sobre bases científicas. Para formar o homem sistematicamente e com objetivos definidos é imprescindível conhecer as leis desta formação e apoiar-se nelas para o trabalho pedagógico. Assim, a Psicologia é uma das disciplinas mais importantes entre as que constituem o fundamento científico da Pedagogia.*

Bozhovich<sup>23</sup>

A linha de argumentação central desse capítulo está tecida a partir de uma análise das relações que compõem a interface entre Psicologia e Educação. A discussão inicia-se a partir da apresentação de questões que vislumbro como novas necessidades a serem consideradas para que a Psicologia Escolar brasileira continue avançando na construção de um fazer profissional que seja coerente com a luta por uma Educação emancipatória, de qualidade e para todos. A partir disso, realizarei um caminho de retorno aos trabalhos clássicos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural por entender que se trata de uma via para contribuir para o acolhimento das necessidades apresentadas. Por fim, serão expostos os princípios construídos a partir desta pesquisa com vistas a colaborar para as discussões sobre a atuação profissional do psicólogo no contexto escolar.

Para concluir a apresentação desse capítulo, é importante anunciar que, a intenção de propor princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar, só faz sentido dentro de uma perspectiva que entende que essa instituição tem um papel na construção das condições para a transformação e superação das relações estruturais de exploração e alienação de nossa sociedade. Esse posicionamento não é consenso na perspectiva de autores que trabalham a partir do Materialismo Histórico Dialético, assim como também não é unanimidade nas discussões desenvolvidas a partir de outras concepções teóricas. Diante disso, é importante justificar a posição aqui assumida, bem como explicar sua razão de ser. Para tanto, resgato a discussão feita por Vigotski no texto “A transformação socialista do homem” em que ele defende que:

---

<sup>23</sup> Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana. A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo [‘novo tipo de homem’] (1930, p. 6).

Feito esse preâmbulo, é possível passarmos para as discussões relacionadas aos princípios propostos para orientar a atuação do psicólogo no contexto escolar.

## **2.1 (Re)conhecendo os avanços e identificando novas necessidades para a Psicologia Escolar brasileira**

O campo da Psicologia Escolar brasileira vem construindo, nas últimas três décadas, um importante movimento de crítica às teorias, métodos, práticas e concepções ético-políticas que a ciência psicológica propôs diante das demandas da Educação e da sociedade, no sentido de revelar o compromisso desses conhecimentos com a ordem do capital (Moreira, 2015). É comum citarmos o trabalho desenvolvido pela professora Maria Helena Souza Patto (1990) como um importante marco desse processo que visou denunciar a cumplicidade ideológica da Psicologia Escolar com a manutenção dos interesses da sociedade capitalista, ao culpabilizar crianças e suas famílias pelo fracasso escolar. Em sua dissertação de mestrado, Prates (2015) analisou a importância dos “Encontros de Psicólogos da Área da Educação”<sup>24</sup> para a construção de um projeto ético-político da Psicologia com base em uma leitura crítica da profissão e comprometido com as necessidades das classes populares, destacando o protagonismo de Sérgio Antônio da Silva Leite e Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri nesse processo. Outros importantes esforços feitos no sentido de fortalecer esse movimento de (re)construção da Psicologia Escolar brasileira podem ser encontrados nos trabalhos de Tanamachi (1997), Machado (1996), Antunes (2000), M. Souza (1996), Guzzo (1999), Meira (2000), Bock (2000)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Um conjunto de três eventos realizados no início da década de 1980 no Instituto Sedes Sapientiae em colaboração com o sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo e o Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região.

<sup>25</sup> Em minha dissertação de mestrado realizei uma análise histórica da construção desse movimento nomeado como Psicologia Escolar crítica no Brasil (Lima, 2011).

Não resta dúvidas de que esse movimento de denúncia alcançou importantes conquistas para a profissão, além de ter sido seguido de um propósito de construir práticas que rompessem com a manutenção do compromisso da Psicologia com a ordem do capital.

Ao analisar esse processo construído a tantas mãos é possível identificar certa diversidade de perspectivas teórico-metodológicas tanto no que diz respeito à forma de rompimento da Psicologia com suas práticas tradicionais, como no que se refere às propostas feitas para a atuação do psicólogo escolar a partir dessas denúncias.

É imprescindível reconhecermos os importantes avanços que a área conquistou a partir dos esforços coletivos para a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com a luta por uma escola de qualidade para todos, disposta a apontar os problemas de escolarização. Muito avançamos no sentido de explicitar as críticas necessárias a um fazer psicológico que se coloca a favor da manutenção de explicações que focam nos indivíduos a justificativa para os problemas escolares e, a partir disso, acabam por colaborar para a manutenção de uma Educação muitas vezes de baixa qualidade e fundamentalmente excludente.

No entanto, se adotarmos a crítica como método, é possível notar no interior das discussões da própria Psicologia Escolar que se propõem críticas, a manutenção de concepções e análises que acabam por reforçar certos processos, funcionamentos e lógicas que se pretende superar. Ou seja, se analisarmos algumas ações e discursos construídos no interior da própria Psicologia Escolar fruto desse importante processo – à qual temos nomeado como crítica – percebemos expressões e ressonâncias de concepções e práticas que acabam novamente por colocar a Psicologia em um lugar que pouco ajuda na transformação da escola em um espaço promotor do desenvolvimento humano.

Assim, ao mesmo tempo que é necessário reconhecer os importantes passos dados pela área é preciso manter a crítica como fio condutor das nossas análises para que seja possível identificar quais necessidades ainda precisam ser atendidas no sentido de seguirmos o caminho de construção de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem uma ação transformadora do psicólogo no âmbito das práticas escolares.

Uma questão central que será elucidada como exemplo do argumento apresentado diz respeito à forma a partir da qual a relação entre os saberes dos psicólogos e professores tem sido estabelecida no que se refere à análise e interpretação da realidade escolar. Em muitos discursos de psicólogos orientados pelas discussões da Psicologia Escolar crítica, acaba-se por reproduzir uma perspectiva na qual o psicólogo é um profissional que possui

um saber não apenas distinto dos professores e outros profissionais da Educação, mas superior. Isso pode ser explicitado a partir da ideia de que o psicólogo escolar é o sujeito apto a fazer uma leitura adequada da realidade a partir de seu enfoque crítico e, além disso, poderá atuar no sentido de “desalienar” o professor. Dessa forma, é possível perceber a manutenção da desigualdade na relação entre psicólogo e professor e da ideia de que o psicólogo, de posse de suas teorias – agora adjetivadas como críticas – poderá indicar a melhor maneira de compreender a realidade escolar, seus problemas e formas de superação. Ou seja, mantém-se a tão criticada relação verticalizada entre os saberes e profissionais da Educação e da Psicologia (B. Souza, 2003). Somado a isso, o psicólogo continua assumindo um lugar de quem pode conhecer e explicar de forma mais adequada a realidade escolar, mantendo assim o saber psicológico no lugar do discurso competente<sup>26</sup>.

Em uma análise inicial dessa questão, acredito ser importante lembrar que se trata de um equívoco teórico supor que o psicólogo poderá “desalienar” o professor visto que, como nos aponta Lowy (1997), a autoemancipação é a única forma de emancipação autêntica, ainda que esse processo não possa ser vivenciado por nenhum sujeito isoladamente.

Outra expressão da verticalização da relação entre psicólogos e professores está relacionada ao fato de que muitos psicólogos têm julgado como inadequadas as demandas produzidas pelos professores a partir dos problemas vividos na escola. Como nos aponta Machado (2008) tem sido recorrente “encontrar psicólogos que avaliam como absurdos os pedidos de atendimento individual feitos pelos professores e que se ressentem pelo fato de esses mesmos professores não quererem aquilo que os psicólogos propõem como forma de trabalho” (p. 5). Essa questão fica ainda mais delicada se destacamos o fato de que muitos psicólogos têm entendido esses desencontros como resistência dos professores ao trabalho desenvolvido. A esse respeito discorre B. Souza:

Atingidos por esta visão (preconceituosa) dos professores, que vem se disseminando, sustentada por uma análise superficial das dificuldades do sistema escolar e pela crença na superioridade do saber psicológico em relação aos mesmos, muitas vezes os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles (professores). Esta reação dos docentes é entendida como resistência. E assim, muitas experiências de interlocução com a escola no atendimento a queixas escolares que

---

<sup>26</sup> Segundo Chauí (2007, p.19): “O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência”.

poderiam se desenvolver, se partissem de outros pressupostos, não acontecem (2003, p. 242).

Na perspectiva que aqui pretendo defender, as primeiras análises desse desencontro nos apontam alguns aspectos importantes: o psicólogo mantém uma relação desigual com o professor, acaba desconsiderando os processos que produziram as posturas desses profissionais, individualiza os efeitos da própria história da Psicologia e Educação, culpabiliza o professor por não aderir as propostas oferecidas pela Psicologia e perpetua relações verticalizadas entre os psicólogos e professores. Claro está que não se trata de generalizar essa postura, mas sim de, por meio da crítica, identificar essa tendência para que, coletivamente, possamos construir estratégias de enfrentamento da questão.

Nesse momento da argumentação, julgo necessário pontuar que, ao fazer essa análise, não podemos incorrer na culpabilização dos psicólogos quando essas práticas acabam por ser reproduzidas, pois se assim o fizermos, a lógica de individualização dos problemas continuaria sendo mantida e o movimento de reprodução das concepções que estão sendo criticadas perpetuado. Em minha perspectiva, o que ocorre, em muitas dessas situações, é consequência do movimento de buscar se apropriar da crítica que foi adequadamente feita pela Psicologia Escolar à individualização dos problemas escolares. No admirável exercício de tomar essa perspectiva como guia de sua prática, alguns psicólogos acabam por entender como equivocadas as demandas dos professores por um atendimento individual e, em alguns casos, é possível observar, inclusive, a desconsideração da importância da dimensão singular e pessoal dos estudantes em seu processo de escolarização, incorrendo em um processo que poderíamos entender como um “sociologismo” das práticas psicológicas. Além disso, na tentativa de tomar o olhar crítico de Psicologia e Educação como fio condutor das intervenções psicológicas, o encontro com as concepções reproduzidas pelos professores no cotidiano escolar, muitas delas criticadas por essa Psicologia, acaba por produzir a ideia de que um saber é superior a outro e, assim, a relação desigual entre psicólogos e professores se mantém.

Diante dessa problemática, identifico como uma saída potente para a superação de relações verticalizadas entre psicólogos e demais profissionais da Educação um exercício de análise sobre as especificidades que compõem a Psicologia e Educação, que identifique tanto os limites que demarcam essas áreas do conhecimento, como elucide as possibilidades de encontros e parcerias entre esses saberes. Para alcançar esse intento, defendo que o retorno

às leituras clássicas da Psicologia Histórico-Cultural<sup>27</sup> – em suas bases marxistas – pode se constituir como uma ferramenta interessante para o enfrentamento dessa problemática. Além disso, entendo que o retorno a essa perspectiva teórico-metodológica é uma importante via de orientação para a proposição dos princípios para a atuação do psicólogo escolar que serão apresentados a seguir.

Por fim, voltar a essa teoria psicológica também pode apontar caminhos potentes para a atuação do psicólogo escolar considerando não apenas questões relativas à escola, mas também à família, tomando sempre como horizonte a dimensão central desta pesquisa que é a construção de condições e relações que promovam a atividade de estudo.

## **2.2 O retorno às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural como via para o enfrentamento da problemática apresentada**

O caminho delineado para o enfrentamento das necessidades e desafios postos para a Psicologia Escolar apoiou-se no retorno a contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural como fio condutor das análises construídas e princípios propostos. Segundo Streck (2008), os momentos de crise costumam ser acompanhados por um retorno ao que se considera original ou fundante. Claro está que esse retorno às elaborações da Psicologia Histórico-Cultural precisa ser feito desde o nosso lugar, a Psicologia Escolar brasileira, considerando nossas demandas, realidade, avanços e necessidades. Martín-Baró foi um psicólogo que trabalhou muito no sentido de alertar sobre a importância de que a Psicologia latino-americana tenha como centro de suas preocupações as questões postas pelos povos latino-americanos. Esse autor chamou a atenção para a urgência de que essa Psicologia se descolonize e avance para a sua libertação no sentido de compreender as mazelas da nossa realidade social para poder transformá-la. Nas palavras do autor:

A psicologia latino-americana deve descentrar sua atenção de si mesma, despreocupar-se de seu status científico e social e propor-se a construir um trabalho eficaz para a necessidade das maiorias populares. São os problemas reais dos próprios povos, não os problemas que preocupam outras latitudes, os que devem constituir o objeto primordial de seu trabalho. E hoje, o problema mais importante que confronta as grandes maiorias latino-americanas é sua situação de miséria opressiva, sua condição de

---

<sup>27</sup> É essencial explicitar que essa não é a única perspectiva da Psicologia que pode trazer aportes à Educação Escolar. É necessário dizer ainda que tampouco estou defendendo que apenas essa concepção teórica deva circular no interior das escolas. Trata-se, no entanto, de um esforço de buscar nesse enfoque discussões que possam auxiliar no desenvolvimento das problematizações a respeito do trabalho do psicólogo no contexto escolar, pois é desde essa visão de mundo e de Homem que esta pesquisa se orienta.

dependência marginal que impõe uma existência não humana e lhes tira a capacidade de definir sua vida. Portanto, se a necessidade mais objetiva, mais urgente das maiorias latino-americanas é sua libertação histórica das estruturas sociais que as mantêm oprimidas, é nessa área que a Psicologia deve focar sua preocupação e seu esforço<sup>28</sup> (Martín-Baró, 1986, p. 226).

Assim, ao considerar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural propondo, inclusive, um retorno aos trabalhos clássicos que compõem esse enfoque, é necessário realizar esse movimento desde o nosso lugar, considerando a nossa realidade e as nossas necessidades coletivas. Dessa forma, reconhecendo a necessidade de avançarmos na discussão sobre a relação entre Psicologia e da Educação na construção de uma Educação pública emancipatória, preocupando-se com as questões apresentadas anteriormente e ainda considerando a demanda de se propor princípios que orientem a atuação do psicólogo no contexto escolar, busco nos trabalhos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural análises teóricas que possam me auxiliar nesse desafio. Para caminharmos no sentido de problematizar essa questão proponho como ponto de partida da análise a respeito dos encontros entre Psicologia e Educação.

Elejo iniciar essa argumentação explicitando que existe uma relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a concepção de desenvolvimento psicológico humano que a ele subjaz. Diante dessa questão, defendo que toda escola tem incorporada em sua organização e funcionamento determinada(s) concepção(ões) sobre o desenvolvimento humano, mesmo que isso não aconteça de forma explícita, intencional e orientada. Na verdade, o que podemos perceber, de um modo geral, tanto entre os profissionais da Educação que estão em formação como entre os que estão em serviço, é uma ideia de que os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano possuem um caráter aparentemente teórico e abstrato, parecendo ser difícil vislumbrar uma articulação desse conhecimento com as atividades pedagógicas que são desenvolvidas cotidianamente. Essa aparente desarticulação entre o fazer pedagógico e os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano também pode ser percebida em documentos oficiais das escolas, como os projetos pedagógicos, em que é possível encontrar discussões sobre a concepção de desenvolvimento humano que baliza as práticas na

---

<sup>28</sup> Citação original: “La psicología latinoamericana debe descentrar su atención de sí misma, despreocuparse de su status científico y social y proponerse un servicio eficaz a las necesidades de las mayorías populares. Son los problemas reales de los propios pueblos, no los problemas que preocupan otras latitudes, los que deben constituir el objeto primordial de su trabajo. Y, hoy por hoy, el problema más importante que confrontan las grandes mayorías latinoamericanas es su situación de miseria opresiva, su condición de dependencia marginante que les impone una existencia inhumana y les arrebató la capacidad para definir su vida. Por tanto, si la necesidad objetiva más perentoria de las mayoría latinoamericanas la constituye su liberación histórica de unas estructuras sociales que les mantienen oprimidas, hacia esa área debe enfocar su preocupación y su esfuerzo la Psicología”.



instituição, mas é muito raro ver esse conhecimento tornar-se vivo e articulado ao fazer pedagógico cotidiano.

Assim, temos uma questão que muito nos importa no campo da Psicologia Escolar, pois se buscamos uma Educação que esteja efetivamente a serviço do desenvolvimento dos estudantes, não são quaisquer modelos pedagógicos que servem a esse propósito (Martins, 2011), bem como não são todas as teorias sobre o desenvolvimento humano que entendem que o ensino possui um papel central nesse processo.

Diante disso, apresento a defesa que será assumida durante toda a argumentação desta tese que é a necessidade de que o ensino seja organizado de modo a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de estudantes a partir da apropriação dos conhecimentos escolares e que, para isso, é preciso resgatarmos o papel dos estudantes, bem como a centralidade do professor desse processo, destacando a dimensão ativa que esses sujeitos precisam assumir para que a Educação consiga chegar a esse produto. Além disso, é necessário entender que o engajamento dos estudantes na atividade de estudo pode ser potencializado quando incluímos as famílias nesse processo. E é justamente nessa questão que as produções da Psicologia Histórico-Cultural têm muito a contribuir para o debate.

### **2.3 Esboçando alguns princípios para a atuação do psicólogo junto a escolas e famílias**

*Quem não tem ferramentas de pensar,  
inventa.*

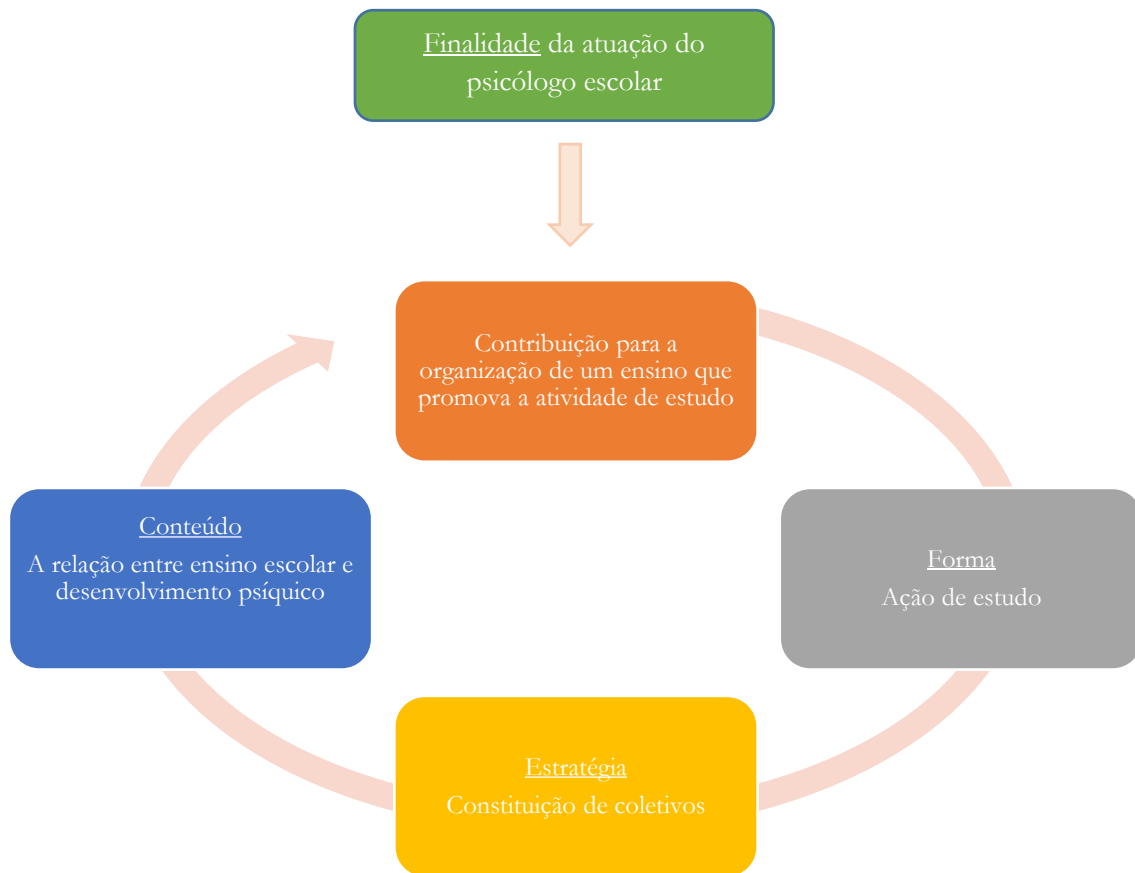
Manoel de Barros<sup>29</sup>

A seguir, serão apresentados e discutidos os princípios propostos a partir das elaborações teóricas construídas nesta tese. Como já apresentado na introdução, os princípios estão relacionados entre si e podem ser expressos a partir do esquema a seguir:

---

<sup>29</sup> Barros, M. de (2010). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

Fig. 1 – Esquema sobre os princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar



Para introduzir a discussão sobre os princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar retomo a ideia de Lukács (1970) que, ao se referir à metodologia da crítica desenvolvida por Marx, destaca que as dimensões lógicas e políticas dessa perspectiva constituem-se como uma unidade. Assim, os princípios teóricos aqui propostos, ao se inspirar no Materialismo Histórico Dialético, buscam se articular não apenas às questões lógicas que constituem o conhecimento a partir dessa perspectiva, mas, essencialmente, identifica-se com o posicionamento político que dela deriva. Dessa forma, entendo que o caminho a ser trilhado pela Psicologia Escolar deve buscar construir barreiras que atuem no sentido de impedir a reprodução do sistema do capital no interior das organizações de ensino, bem como tensionar as contradições existentes na escola no sentido de favorecer a vida dos trabalhadores (J. C. Pasqualini, palestra, 11 de novembro de 2016).

Diante do exposto, é importante reiterar que não basta discutirmos as dimensões teóricas e lógicas que constituem os princípios aqui defendidos, também é necessário situarmos essas questões em sua intrínseca relação com os compromissos políticos aos quais

esse conhecimento pretende se alinhar. Assim, é importante enfatizar que os princípios aqui elaborados possuem como finalidade orientar a atuação do psicólogo no sentido de apoiar a atividade fim da Educação entendida como a organização de um ensino que promova o desenvolvimento de todos estudantes por meio da socialização dos conhecimentos escolares, buscando, dessa forma, opor-se à reprodução da lógica do capital no interior das relações escolares. Considerando a finalidade da Educação anunciada, as especificidades do período do desenvolvimento dos estudantes, a atividade de estudo como atividade principal que orienta o desenvolvimento desses sujeitos, a articulação entre escola, família e Psicologia, anuncio como finalidade para a atuação do psicólogo no contexto escolar contribuir para a organização de um ensino que promova a atividade de estudo. Feita essa sistematização, é possível prosseguir com as demais discussões necessárias para a compreensão de toda a argumentação desenvolvida nesta tese com vistas a propor princípios para a atuação do psicólogo.

É importante dizer ainda que esses princípios se constituem como uma elaboração inicial que se coloca como um esforço de contribuir para outras pesquisas que visem explicitar o objeto, estrutura e o funcionamento da atividade do psicólogo no contexto escolar – tarefa essencial para que avancemos na delimitação do trabalho do psicólogo no interior dessas instituições. Assim, como decorrência do método que orienta esta pesquisa, o produto que aqui apresento, consiste em um primeiro movimento de abstração teórica que, para ser coerente e conseqüente com essa perspectiva teórico-metodológica, precisa constituir-se como parte orientadora do processo de retorno à realidade a partir da qual tais abstrações teóricas foram construídas. Tal movimento, ao adotar a prática como critério de análise<sup>30</sup>, pode auxiliar no encaminhamento dos próximos passos a serem construídos na delimitação dos problemas aqui analisados.

É importante dizer ainda que, assim como advertiu Pasqualini<sup>31</sup> (2010), os princípios aqui elaborados possuem um caráter geral que objetiva orientar a atuação do psicólogo no contexto escolar considerando todos os recortes propostos por esta tese e pretende, antes de mais nada, contribuir para um movimento coletivo de reflexão sobre essa problemática e, dessa forma, constitui-se como um convite para futuras pesquisas que visem explicitar a constituição, os elementos e a estrutura da atividade do psicólogo escolar. Dessa forma, os

---

<sup>30</sup> Segundo Lenin (citado por Davidov, 1988), a prática é superior ao conhecimento teórico porque possui tanto a universalidade como a realidade imediata.

<sup>31</sup> Discussão apresentada em sua tese de doutorado sobre os princípios que sistematizou com o objetivo de orientar a organização do ensino na educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural.

princípios aqui anunciados não são receitas ou ideias a serem aplicadas em quaisquer contextos sem que haja uma análise das especificidades das condições singulares enfrentadas pelo psicólogo em sua prática profissional, ou seja, para que possam trazer contribuições tais princípios precisam ser conduzidos à luz das condições objetivas do contexto no qual o psicólogo está inserido, pois como assevera Saviani (2002), quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, em seus múltiplos determinantes e constituição concreta, mais adequados serão nossos meios para agir sobre ela. Além disso, como venho anunciando, os princípios apresentados irão ganhar força à medida em que consigamos avançar na articulação entre teoria e prática, visto que o conhecimento proposto a partir desta pesquisa não deve assumir um valor utilitário, pragmático, sem vida e fechado à experiência, pois como adverte Adorno (1995), onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada. Mas, na mesma medida, não se trata de advogar a favor de uma atuação do psicólogo escolar que acabe se tornando cega por não se orientar por uma análise intencional e consciente da realidade em seus múltiplos determinantes. Reconheço que esse segue sendo um dos desafios mais complexos e necessários que nós, psicólogos escolares, precisamos enfrentar. Por fim, importa dizer que os princípios propostos levam em consideração o momento do desenvolvimento vivido pelos estudantes envolvidos nesta pesquisa, sua atividade principal e sua fase de escolarização, de modo que o estudo dessas questões na Educação Infantil ou no Ensino Médio e Superior, por exemplo, poderia trazer outras especificidades para a discussão.

Assim, pensar a atuação do psicólogo no contexto escolar requer pensar sua atividade a partir dos múltiplos determinantes que a constitui e demanda analisá-la para além da aparência e de seu fazer cotidiano. Portanto, os princípios aqui elaborados baseiam-se na perspectiva de que a atuação do psicólogo precisa ser considerada a partir de suas relações essenciais com a realidade na qual se insere, buscando colaborar para a efetivação de uma práxis profissional.

Para concluir a parte de apresentação de elementos importantes para a compreensão dos princípios elaborados nesta tese, apresento algumas das sínteses desenvolvidas por Moreira (2015) em sua pesquisa de doutorado, pois o trabalho desenvolvido pela autora também teve como preocupação questões relativas à atuação do psicólogo no contexto escolar. Tal investigação foi realizada com o objetivo de caracterizar o que significa a atuação crítica do psicólogo escolar. A autora defende a tese de que, ao serem orientadas pela

identificação e caracterização das situações-limite<sup>32</sup>, as ações do psicólogo desenvolvidas no cotidiano escolar passam a constituir uma atividade favorecedora do desenvolvimento das crianças e, assim, delineiam a atuação entendida como preventiva e crítica. Dessa forma, a atuação preventiva crítica deve buscar identificar e superar condições objetivas que prejudicam, dificultam ou impedem os sujeitos de se apropriarem das possibilidades de emancipação.

Isto posto, apresento alguns elementos abordados por Moreira (2015) que são entendidos como elementos que compõem e atravessam os princípios propostos nesta tese: a escrita como ferramenta de intervenção<sup>33</sup> e os processos de pensamento e fala que delimitam e caracterizam a atuação do psicólogo na escola em sua relação com os demais atores desse cenário. Nessa pesquisa, a escrita feita em diários de campo teve o intuito de registrar as sínteses construídas a partir das várias ações desenvolvidas pela autora dentro da escola, explicitando seus processos de pensamento e fala nos mais diversos contextos: participação nas salas de aula, reunião de professores, famílias e gestores, espaços de formação, conversas com crianças, professores, famílias e orientadores pedagógicos e visitas domiciliares. O material registrado nos diários de campo constituiu-se como parte essencial dos dados empíricos a partir dos quais toda a tese foi desenvolvida e estruturada, pois ultrapassou a mera descrição das vivências ocorridas na escola para se constituir como uma expressão de análises teóricas das ações críticas e preventivas que caracterizam, segundo a perspectiva da autora, a atuação do psicólogo escolar. Em sua análise, Moreira (2015) destacou ainda o planejamento e intencionalidade como características da intervenção criticamente fundamentada do psicólogo escolar.

Inspirando-me nas análises construídas na pesquisa de Moreira (2015), proponho que os processos de pensamento e falas do psicólogo em sua atuação profissional, os registros de suas ações no contexto escolar, o planejamento e intencionalidade de sua intervenção são dimensões que devem ser consideradas para a adequada consecução dos princípios aqui apresentados.

É importante retomar que os princípios propostos nesta pesquisa apenas poderão contribuir para a atuação do psicólogo no contexto escolar se esse profissional assumir de

---

<sup>32</sup> Situação-limite é um conceito proposto por Martín-Baró e definido por Moreira (2015) como aquelas situações que estruturalmente significam prejuízo, dificuldade ou impedimento para o desenvolvimento das crianças, mas que, incorporadas às situações sociais de desenvolvimento, delimitam suas possibilidades de superação ou reconfiguração.

<sup>33</sup> A importância da escrita como ferramenta de atuação do psicólogo já foi anteriormente discutida por Machado (2014).

forma reflexiva e crítica esses pressupostos, assumir como desafio o não saber e transformar a insegurança em possibilidade de pensar, inventar, construir. Além disso, é preciso considerar que muitos problemas a serem enfrentados em sua atuação podem ser previstos se levarmos em conta o próprio desenvolvimento da ação do psicólogo no contexto escolar, mas outras questões constituintes do seu trabalho apenas serão delineadas se forem consideradas as especificidades do contexto e momento de intervenção, ou seja, irão se apresentar no próprio fazer profissional. Ignorar essas dimensões da realidade pode reduzir as possibilidades de êxito da atuação do psicólogo<sup>34</sup>. Ou seja, é essencial que a atuação do psicólogo seja organizada e planejada de forma consciente e intencional, mas que também se mantenham vivos os espaços para a casualidade, espontaneidade, flexibilidade, criatividade e para o imprevisto. Uma reflexão sobre a relação planejamento/abertura ao novo foi desenvolvida por Sekkel (2003) ao tratar do trabalho docente e pode nos auxiliar a compreender a ideia aqui defendida. Nas palavras da autora:

Sem colocar em segundo plano a necessidade do planejamento do educador, com objetivos e formas de avaliação delimitados, mas colocando no mesmo patamar de importância os momentos de abertura ao novo, à experiência concreta, que aponta outras possibilidades, diferentes das que poderíamos supor. São momentos de crescimento, de ampliação da nossa leitura do mundo e das possibilidades de perceber o outro. Só assim a educação poderá caminhar na direção das necessidades do desenvolvimento humano. A possibilidade de abertura à experiência, e as ações emergentes a partir dela, devem estar norteadas por princípios que dão sustentação aos objetivos educacionais para a construção de uma sociedade democrática (2003, p. xxii).

Reitero a necessidade de considerarmos que os princípios aqui apresentados foram organizados considerando a unidade de análise proposta para as relações entre a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo no contexto escolar: a constituição de relações e condições objetivas para a efetivação da atividade de estudo. Manter em foco essa questão é essencial, pois certamente a atuação do psicólogo em outros contextos e níveis de ensino, por exemplo, pode possuir muitas outras dimensões, perspectivas, necessidades, finalidades e, conseqüentemente, ser orientada por outros princípios.

Por fim, é importante dizer que os princípios anunciados buscam assumir o desafio proposto por Saviani (2014) de construir uma ciência psicológica que contribua para que a Educação compreenda o estudante concreto, síntese de inúmeras relações, com o qual trabalha, superando análises que restringem à compreensões empíricas desse sujeito.

---

<sup>34</sup> Essa reflexão é inspirada na discussão que Saviani (2002) faz a respeito das especificidades da atuação dos professores.

A seguir, serão apresentados os princípios propostos para orientar a intervenção do psicólogo no contexto escolar que caminhe no sentido de ações que consciente e intencionalmente favoreçam o desenvolvimento psicológico dos estudantes por meio da promoção da atividade de estudo. Segundo Saviani (2002) “agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos” (p. 48). Diante disso, o primeiro princípio a ser discutido diz respeito à finalidade da atuação do psicólogo nesse contexto.

### **2.3.1 Finalidade central da atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental: a contribuição para a organização de um ensino que promova a atividade de estudo**

*“As circunstâncias criam as pessoas à medida em que as pessoas criam as circunstâncias”.*

Karl Marx e Friedrich Engels<sup>35</sup>

O primeiro princípio a ser discutido diz respeito à finalidade da atuação do psicólogo no contexto escolar. Na perspectiva aqui apresentada, a intervenção do psicólogo tem por finalidade central contribuir para a organização de um ensino que favoreça o desenvolvimento psíquico dos estudantes (a partir da apropriação dos conhecimentos escolares) considerando tanto ações desenvolvidas no campo escolar (pelos profissionais da Educação) como as ações desenvolvidas pelas famílias dos estudantes com vistas a *promover a atividade de estudo*. Dessa forma, a finalidade da atuação do psicólogo está estreitamente vinculada à finalidade da Educação, de uma forma geral e às necessidades dos estudantes em seu momento específico de escolarização.

Para que a finalidade da atuação do psicólogo possa ser objetivada, devemos considerar os conhecimentos científicos que explicam a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse conhecimento deve embasar e orientar a prática do psicólogo em dois sentidos: mediar as ações específicas desse profissional no contexto escolar (considerando tanto os sujeitos que estão diretamente incluídos nesse contexto como as famílias dos estudantes e a comunidade) e constituir-se como uma das elaborações a serem socializadas por meio da atuação do psicólogo junto aos demais atores inseridos nessa instituição (profissionais da Educação, familiares, estudantes).

---

<sup>35</sup> Marx, K. & Engels, F. (1980). *Obras*. Tomo III. Progreso: Moscou.

Como já foi anunciado, a Psicologia Histórico-Cultural é a matriz teórico-metodológica elegida neste trabalho como perspectiva que orientará as análises relativas ao processo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como ser social que se desenvolve em atividade mediatizada pelo processo de transformação e modificação da realidade externa<sup>36</sup> (Davidov, 1986). Essa premissa torna-se central nesse momento da discussão, pois, a atuação do psicólogo não pode desconsiderar a caráter ativo do processo de desenvolvimento humano. Orientar-se a partir da dimensão ativa dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento é condição essencial para a superação de uma relação verticalizada entre psicólogos, professores e demais sujeitos envolvidos na trama escolar cotidiana escolar (incluindo as famílias e estudantes), ou seja, para a consecução da proposta aqui defendida é essencial consideramos todos os sujeitos como protagonistas de seus processos de desenvolvimento. Assim, psicólogos, professores e demais trabalhadores da escola, famílias e estudantes devem ser considerados sujeitos de seus processos de desenvolvimento.

Para que a finalidade anunciada seja alcançada é importante ainda que o psicólogo faça circular os conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento psicológico humano com os demais atores do contexto escolar, com o objetivo de que todos os envolvidos possam planejar, conduzir e avaliar conscientemente suas ações tendo como horizonte a construção de relações escolares que favoreçam a emancipação e humanização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo por meio da promoção da atividade de estudo. Dessa forma, a socialização desses conhecimentos por parte do psicólogo junto aos demais sujeitos que estão na escola não pode reproduzir uma lógica verticalizada, pois se assim fosse, estaríamos retornando ao tão criticado modelo no qual o psicólogo entra como um agente detentor das soluções possíveis frente aos problemas e conflitos vivenciados pela escola e estaríamos desconsiderando a premissa central dessa teoria que acaba de ser anunciada.

A delimitação da finalidade que direciona as ações do psicólogo na escola torna-se, portanto, horizonte e bússola para o trabalho desse profissional e guia para planejamento, acompanhamento e avaliação das intervenções desenvolvidas. Diante disso, a busca por ações que, a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico, constituam-se como apoio para a organização de um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, a partir da promoção da atividade de estudo, passa

---

<sup>36</sup> No próximo capítulo serão apresentadas mais discussões a respeito dessa concepção de desenvolvimento humano.



a ser uma importante referência para a atuação do psicólogo no contexto escolar. Dessa forma, os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante em sua relação com a organização do ensino e projeto pedagógico da escola, constituem-se como alvos da preocupação do psicólogo que, a partir dessa perspectiva, poderá romper a falsa dualidade indivíduo-coletivo que muitas vezes permeia as discussões no interior campo da Psicologia Escolar<sup>37</sup>. Essa falsa dualidade pode ser vislumbrada em concepções que entendem que intervenções voltadas para indivíduos se constituem como práticas individualizantes e reprodutoras da lógica tradicional de compreensão dos problemas escolares e trabalhos que se dirigem para grupos por si só já garantem um encaminhamento entendido como crítico. Na perspectiva teórica que orienta este trabalho, os processos individuais de aprendizagem e desenvolvimento possuem uma importância central no trabalho do psicólogo e só podem ser entendidos a partir das condições concretas e dinâmicas institucionais nas quais a atividade dos sujeitos se objetiva e, nesse sentido, os sujeitos e os coletivos formam uma unidade indissociável. Assim, ao propor intervenções coletivas o psicólogo estará influenciando nos percursos individuais dos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar, ao mesmo tempo que agir sobre histórias individuais também é uma via possível para compreender e impactar em problemas que são coletivos. Nas palavras de Vigotski: “Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?” (2000b, p. 29).

Por fim, é necessário dizer que a pertinência da discussão sobre a finalidade da atuação do psicólogo no contexto escolar só faz sentido dentro de uma perspectiva na qual a escola é entendida como uma instituição em que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos podem ser promovidos, ainda que de forma limitada pelas condições sociais, históricas, políticas e econômicas postas pela relação que essa instituição possui com a sociedade, de uma forma geral.

Como apresentado no início desse capítulo, este trabalho se orienta a partir da concepção de que é possível lutar por transformações, ainda que restritas, na forma de constituição das relações escolares de modo que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes possam ser favorecidos. Entendendo que esses processos não irão acontecer de

---

<sup>37</sup> Tendo anunciado essa finalidade como um dos princípios que constituem a atuação do psicólogo no contexto escolar é importante esclarecer que a discussão sobre como a Psicologia Histórico-Cultural explica a relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores será realizada no próximo capítulo.

forma espontânea e natural, é necessário destacar que, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se objetivem no interior da escola, é necessário que a atividade pedagógica<sup>38</sup> esteja consciente e intencionalmente organizada para esse fim.

Nesse contexto é importante abordar de forma um pouco mais detalhada como a instituição escola está sendo compreendida nesta pesquisa, pois a discussão sobre a necessidade de que a Educação Escolar favoreça o processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização de cada estudante não pode ser levada adiante sem que consideremos as condições das instituições escolares nas quais a atividade pedagógica é desenvolvida. Nesse sentido, é essencial explicitar a perspectiva por meio da qual a instituição escolar está sendo analisada em sua relação com a sociedade e quais as condições reais de desenvolvimento da atividade pedagógica nesse contexto.

Para compreendermos como a relação escola e sociedade é analisada neste trabalho, é necessário situar a escola na contradição que a constitui, pois ao mesmo tempo em que essa instituição – se devidamente orientada para esse fim – pode colaborar para a humanização e transformação dos sujeitos, ela também pode atuar – o que hegemonicamente acontece – no sentido de reproduzir a opressão objetivada pela sociedade na qual a escola está inserida (Saviani, 1995). Sendo assim, esta tese sustenta-se no reconhecimento das possibilidades que constituem a prática pedagógica, mas também considera as limitações impostas às relações escolares a partir dos determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que as atravessam e constituem.

No interior dessa discussão é importante destacar ainda que a Educação não é entendida como agente principal no processo de transformação da realidade social posta, pois coaduno com a perspectiva apresentada por Saviani (1995) de que apenas teorias pedagógicas acríicas ou ingênuas podem defender que a Educação seria a via essencial para a transformação da sociedade e do modo de produção social.

Diante desse posicionamento teórico, importa dizer ainda que ter clareza dos limites que constituem as ações possíveis de serem empreendidas na escola não conduz à desvalorização absoluta dessa instituição. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para discussões que visem favorecer a estruturação e organização de uma prática pedagógica que, ainda que de forma limitada, possa promover o desenvolvimento dos estudantes que nela se encontram a partir da socialização dos conhecimentos escolares. Como já foi

---

<sup>38</sup> Esse conceito será discutido no próximo capítulo.

sinalizado, não é qualquer projeto de escola que alcançará tal intento. Mas, parte-se do pressuposto que uma escola que busque coletivamente organizar-se para construir práticas que favoreçam o desenvolvimento psíquicos dos estudantes pode produzir algumas barreiras para a reprodução das desigualdades impostas pelo capital no interior dessa instituição.

A relação entre escola e sociedade constitui-se como um problema complexo e, como já anunciado, pode ser entendida de múltiplas perspectivas, inclusive entre autores que partem da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Diante disso, é importante esclarecer que as discussões sobre Psicologia e Educação e sobre o vínculo entre família e escola propostas por este trabalho, apoiam-se na perspectiva de que a escola pode ser um espaço privilegiado para a promoção da humanização dos estudantes que nela se encontram quando organizamos ações pedagógicas que visem alcançar esse objetivo (ainda que seja permeada pelas contradições que constituem essa instituição e todas as limitações que derivam do fato de ser forjada no seio dos interesses burgueses e, portanto, possuir em sua organização profundas marcas que levam à perpetuação das desigualdades sociais).

Diante disso, a finalidade aqui defendida para a atuação do psicólogo no contexto escolar só faz sentido dentro de um projeto escolar coletivo que busque enfrentar as marcas que a luta de classes e o processo de exclusão social produzem na escola, marcas essas que se expressam tanto na forma por meio da qual as relações escolares constituem-se, como na maneira que os projetos pedagógicos são desenhados.

Dessa forma, esta pesquisa posiciona-se ao lado dos que lutam pela transformação do espaço escolar no sentido de se aproximar cada vez mais de sua função humanizadora, pois coaduno com a ideia de que essa instituição pode assumir um papel importante no processo de transformação social quando favorece a formação da consciência das classes trabalhadoras. Como síntese de toda a argumentação apresentada é possível dizer que a necessária crítica à escola não culmina, nesta tese, na diminuição da importância que essa instituição pode assumir para a maioria da população brasileira, ou seja, como uma política pública que atende, principalmente, as classes sociais mais excluídas. Nesse sentido, concordo com Duarte (2013) em sua defesa de que a escola não conduzirá à revolução social, mas que, sem ela a viabilização desse processo é ainda mais difícil.

### **2.3.2 Conteúdo da relação entre Psicologia e Educação: a relação entre a organização do ensino e a promoção do desenvolvimento psicológico humano**

O segundo princípio a ser anunciado diz respeito ao conteúdo da relação entre Psicologia e Educação. Como já foi dito, não são todas as concepções sobre o desenvolvimento psicológico humano que atribuem importância à relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural esse ponto assume uma importância central para a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores<sup>39</sup>. Dessa forma, proponho como conteúdo que mediatiza a relação entre Psicologia e Educação a compreensão teórica sobre como a organização do ensino pode conduzir à aprendizagem dos conhecimentos escolares e como esse processo promove o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Como é possível notar, finalidade e conteúdo possuem uma relação intrínseca para a orientação da atuação do psicólogo escolar, pois, como já foi dito, a finalidade constitui-se como horizonte e bússola para a intervenção do psicólogo e, ao mesmo tempo, determina o caminho a partir do qual essa finalidade poderá ser alcançada, pois explicita o conteúdo necessário para chegar ao objetivo proposto.

Tendo identificado esse conteúdo para a relação entre Psicologia e Educação reitero que elejo a Psicologia Histórico-Cultural, em suas bases marxistas, como interlocutora privilegiada para a compreensão do processo a partir do qual a aprendizagem dos conteúdos escolares promove o desenvolvimento humano. É importante esclarecer que não parto do pressuposto de que esta é a única teoria que tem contribuições para oferecer para a compreensão desse problema, trata-se, antes de mais nada, de uma busca por somar esforços junto ao coletivo de profissionais que têm orientado sua atuação a partir dessa perspectiva teórico-metodológica e, quiçá, construir vias para debates e diálogos com psicólogos que tem se dedicado ao estudo de outras concepções teóricas.

Dito isso, passo para a apresentação de como a Psicologia Histórico-Cultural tem compreendido a relação entre a aprendizagem dos conteúdos escolares e o desenvolvimento humano.

No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010b) fala que a “pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças” (p.1), entendendo como tarefa constituinte do processo

---

<sup>39</sup> No próximo capítulo serão apresentadas as concepções teóricas que explicam esse processo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

educativo a organização clara e precisa de ações que incidam sobre o desenvolvimento de determinado organismo. Segundo o autor, por se tratar de uma ciência empírica, a Pedagogia se baseia em ciências auxiliares como a ética, a filosofia, alguns ramos das ciências biológicas e a Psicologia – que indicará os meios a partir dos quais a tarefa pedagógica poderá ser objetivada, ou seja, as formas a partir das quais o desenvolvimento do sujeito poderá ser promovido por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Diante disso, o propósito de formar sistematicamente o humano no homem, a partir de objetivos definidos, demanda, assim como discute Bozhovich (1976), o conhecimento sobre as leis que regem essa formação para que, a partir dele, seja possível efetivar um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987) a organização do trabalho pedagógico deve apoiar-se sobre as leis psicológicas que estão relacionadas a esse processo. Essas leis devem ser consideradas tanto na seleção do conteúdo a ser mediado como na organização dos programas de ensino e estruturação de métodos por meio dos quais a escola funcionará.

Muitos dos problemas vivenciados no interior das escolas têm como questão central o desconhecimento sobre as especificidades dos diferentes momentos do desenvolvimento humano o que leva a uma contradição entre as necessidades dos estudantes e os métodos educativos utilizados pelos profissionais e, desenvolver essa forma de análise, constitui em umas das importantes contribuições do psicólogo no interior das práticas escolares.

Ao definir trabalho educativo Dermeval Saviani<sup>40</sup> também oferece elementos que explicitam as contribuições da Psicologia para a Educação, nas palavras do autor:

. . . trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (1995, p.17).

Nessa definição, a contribuição da Psicologia fica evidente quando se discorre sobre a necessidade de se compreender as leis por meio das quais os indivíduos irão assimilar os elementos culturais socializados pela escola, ou seja, para identificar as formas mais adequadas de atingir a finalidade da Educação é preciso considerar as leis que regem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos. Ainda de acordo com

---

<sup>40</sup> Pedagogo brasileiro que sistematizou a Pedagogia Histórico-crítica, teoria pedagógica que, a partir de trabalhos posteriores, vem sendo aproximada das perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural

Saviani (2002), o sentido maior da Educação é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção e, para tanto, uma condição básica para a efetivação desse processo é um profundo conhecimento sobre o humano, questão sobre a qual a Psicologia tem muito a contribuir com a Educação.

Assim, o conteúdo que define a relação entre Psicologia e Educação nessa perspectiva convoca os profissionais que estão inseridos na escola a planejarem intencional e conscientemente a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes a partir da apropriação dos conteúdos escolares. Sobre a importância de construirmos bases para a promoção intencional do desenvolvimento psicológico humano discorre Del Río:

Dizia Vigotski no final da “crise<sup>41</sup>” que o homem construiu de maneira inconsciente a consciência, a construiu fortuitamente ou exploratoriamente, construiu da mesma maneira mecanismos de media o que lhe permite controlar seu futuro, seu passado, o que não está aqui, mas isso se fez de maneira lenta e um pouco ao azar. O que devemos aprender agora como espécie, uma vez tendo chegado inconscientemente   consciência, assinala Vigotski,   construir a consciência conscientemente, empregá-la de maneira sábia e responsável. O que equivale, em nosso ponto de vista, a fazer um desenho do humano e ser capaz de colocá-lo em prática. Um desenho em cada pessoa, em cada cultura, em cada gera o que afronta o futuro (2010, p. 371)<sup>42</sup>.

Para que tal intento seja alcançado, a Psicologia Histórico-Cultural chama a aten o para a necessidade de se superar uma perspectiva de desenvolvimento humano pautada em sujeitos abstratos e descolados de seus determinantes histórico-culturais, em nome de uma concep o que compreenda os sujeitos concretos como singularidades que se produzem a partir de sínteses das rela es sociais e objetiva es humano-genéricas mediadas pelas rela es sociais, o que inclui, necessariamente, também a considera o das rela es familiares dos estudantes para compreensão dos processos de escolariza o (não em uma lógica linear de causa e efeito ou culpabilizadora das famílias pelos problemas escolares, mas entendendo que as rela es nesse âmbito se constituem como determinantes essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano). Assim, a Psicologia Histórico-Cultural, como

<sup>41</sup> Referência ao texto: Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investiga o metodológica. In.: L. S. Vigotski. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>42</sup> Cita o original: “Decía Vygotski al final de la “crisis” que el hombre ha construido de manera inconsciente la consci ncia, ha construido fortuitamente, o exploratoriamente, mecanismos de mediaciones que le permiten controlar su futuro, su pasado, lo que no está aquí, pero eso se ha hecho de manera lenta y un poco azarosa. Lo que debemos aprender ahora como especie, una vez llegados inconscientemente a la consci ncia, señala Vygotski, es a construir la consci ncia conscientemente, a emplearla de manera sabia y responsable. Lo que equivale, a nuestro juicio, a hacer un diseño de lo humano y ser capaz de ponerlo en prática. Un diseño en cada persona, en cada cultura, en cada generación que afronta el futuro”.

preconizada por Vigotski, apresenta como seu objeto de estudo a constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atribuindo grande importância à aprendizagem dos conhecimentos científicos nesse processo.

Dessa forma, o conteúdo da relação entre Psicologia e Educação centra-se em uma importante contribuição que a primeira área do conhecimento pode oferecer para a segunda: a explicitação das condições que melhor asseguram o desenvolvimento do psiquismo humano no sentido de promover a formação multilateral da personalidade do estudante a partir das relações que se estabelecem na escola. Dessa forma, a Psicologia procura especificar como é possível mobilizar o que Davidov e Márkova (1987) chamam de reservas de desenvolvimento existentes em cada período evolutivo da vida da pessoa e como a escola pode atuar no sentido de objetivar as possibilidades de desenvolvimento de cada estudante, destacando que tais reservas de desenvolvimento só podem ser mobilizadas quando se organiza de maneira adequada as ações da criança em relação com a realidade circundante e sua própria atividade.

Assim, a Psicologia procura pôr em manifesto e colaborar na criação de condições que favoreçam a organização de um ensino que seja promotor do desenvolvimento psicológico dos estudantes, considerando as especificidades e necessidades desses estudantes em cada momento do seu desenvolvimento e escolarização. Ou seja, a Educação Escolar é entendida como uma via de promoção do desenvolvimento humano e não como uma mera aquisição de conteúdos científicos ou habilidades específicas. Diante disso, constitui-se como conteúdo da atuação do psicólogo no contexto escolar ações que possibilitem o planejamento e objetivação de condições para que esse processo ocorra.

Dessa forma, esta tese buscar defender que o conhecimento da Psicologia deve ser “colocado à disposição do saber pedagógico como condição para a construção das máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças dentro da escola” (Moreira, 2015, p. 23). No entanto, como já foi dito, não é toda concepção de desenvolvimento humano que atribui importância para a escola e para a aprendizagem nesse processo. Diante da diversidade de formas de explicação desse fenômeno, defendo que não é qualquer conteúdo psicológico que possibilita a concretização das máximas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar. Ou seja, é preciso buscar um conhecimento teórico-metodológico que evidencie como a organização do ensino poderá promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesse contexto. E como já anunciado, entende-se que a Psicologia Histórico-Cultural é um importante conjunto de conhecimentos que pode contribuir com propostas

pedagógicas que queiram se organizar considerando esse propósito. Essa teoria, mesmo tendo sido desenvolvida em outro momento histórico e demanda social, pode anunciar possibilidades e direcionamentos para as transformações necessárias de serem operadas em nossas escolas para que possamos avançar na organização de um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes que deve possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento por parte dos estudantes a partir da atividade de estudo – considerando as especificidades analisadas por esta pesquisa. Para tanto, defendo, em consonância com os pressupostos apresentados por Moreira (2015), que avaliar e intervir sobre a essência psicológica relacionada à essência pedagógica, é um dos conteúdos essenciais da atuação psicológica e que, para atender essa demanda, a presença do psicólogo no interior da escola é extremamente importante – ainda que não seja a única inserção possível como será discutido mais adiante.

### **2.3.3 A promoção de ações de estudo como forma da intervenção do psicólogo**

O terceiro princípio a ser discutido nasce da seguinte problematização: Como socializar os conhecimentos pertinentes ao campo da Psicologia sem desconsiderar os saberes científicos e empíricos dos sujeitos com os quais o psicólogo trabalha no contexto escolar?

As análises do campo empírico conduziram à compreensão de que as ações de estudo são um elemento central não apenas no que diz respeito à atividade do estudante no contexto escolar, mas também pode constituir-se como uma mediação do trabalho do psicólogo com os demais sujeitos inseridos no contexto escolar, sejam eles professores, familiares ou estudantes. No próximo capítulo serão discutidas as dimensões essenciais da atividade de estudo enquanto conceito que nos orienta a compreender sobre a atividade a ser desenvolvida pelos estudantes na escola. Nesse momento da discussão, interessa dizer que as ações de estudo, componentes dessa atividade, são ações que colocam os sujeitos em relação ativa com os conteúdos da cultura humana a serem apropriados por eles, não possuindo, portanto, um caráter abstrato ou restrito a leitura e estudo de algum texto científico. A dimensão ativa da ação de estudo torna-se um elemento central para compreendermos porque essa ação é defendida como uma forma potente para a atuação do psicólogo escolar, muito embora não seja a única. Entende-se que as ações de estudo, propostas e mediadas pela atuação do psicólogo escolar, são uma via para promover o



protagonismo dos sujeitos que estão na escola, sejam eles professores, estudantes e familiares.

A ação de estudo, portanto, é apresentada como uma das formas possíveis e, a partir das análises aqui propostas, uma forma central de objetivação da intervenção do psicólogo no contexto escolar. Quando pensamos especificamente na relação do psicólogo com os professores, as ações de estudo colocam-se como uma possibilidade de enfrentamento da criticada relação verticalizada entre psicólogo e professores. Dessa forma, proponho como elemento articulador da atuação do psicólogo a constituição de espaços de estudo que possam contribuir para a formação em serviço dos professores e que também medeie a intervenção com os estudantes e familiares.

Resta analisar agora o que se entende como conteúdo importante para essas ações. Certamente, os conteúdos poderão ser diversos e devem considerar as necessidades e especificidades dos contextos nos quais o psicólogo estiver intervindo. No entanto, como consequência da finalidade e conteúdo delimitados anteriormente para a atuação do psicólogo, vislumbra-se como conteúdo essencial dessas ações os conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico dos estudantes que, ao serem apropriados pelos sujeitos que estão nas escolas, essencialmente, os professores, pode qualificar de forma distinta as maneiras de estar nesse espaço. É importante destacar que o interesse e a necessidade de apropriar-se desse conhecimento pode não estar posta de antemão para esses sujeitos. Assim, demanda-se do trabalho do psicólogo a explicitação da articulação desses conhecimentos com os desafios postos pela rotina escolar<sup>43</sup>. Nesse sentido, necessariamente, a atuação do psicólogo pressupõe diálogo, argumentação e a compreensão que os tempos de formação na escola, sejam eles espaços destinados aos professores, familiares ou estudantes, são momentos preciosos e que demandam dos coletivos decisões sobre o que fazer com ele. Assim, coloca-se a necessidade de haver um convencimento no sentido de esclarecer a pertinência dessas ações no contexto escolar.

Abordando, nesse momento, as relações entre professores e psicólogos, defendo como potente a constituição de momentos de estudos coletivos nos quais, pela mediação dos conhecimentos psicológicos considerando sua relação com as dimensões pedagógicas,

---

<sup>43</sup> Não quero com isso dizer que as ações de estudo devem submeter-se diretamente ao atendimento das demandas imediatas da realidade, no entanto, um distanciamento expressivo das questões estudadas tendo em vista os desafios postos pela prática profissional pode resultar em uma dificuldade de evidenciar conscientemente os impactos dessas ações no cotidiano da escola, conduzindo até a uma certa “intelectualização excessiva” dessas ações. Nós professores sabemos que equacionar essa questão não é uma tarefa nada simples e, por isso, devemos estar constantemente refletindo sobre esse problema.

professores e psicólogos possam, conjuntamente, compreender a constituição e desenvolvimento da dimensão subjetiva dos fenômenos que se objetivam no contexto escolar, bem como analisar teoricamente os desafios diários que se interpõem à objetivação da função da escola de socializar os conhecimentos escolares a todos os estudantes. Entendo que, a partir de uma análise teórica da realidade escolar, considerando nessa discussão específica as dimensões psicológicas das práticas escolares, seja possível o planejamento e execução de ações que visem a superação dos problemas existentes na dinâmica escolar, buscando construir uma constante problematização da estrutura, funcionamento e organização da escola. Tal processo desenvolve-se tendo como horizonte a constituição de relações escolares que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar e, de modo especial, dos estudantes pelos quais esses profissionais se ocupam. De uma forma geral, não se desconsidera a necessidade de construir soluções para problemas circunstanciais que se encontram na escola, mas esses problemas podem ser tomados como indícios de funcionamentos que precisam ser transformados à medida em que se constrói uma dinâmica que articule os sujeitos inseridos na escola, garantindo movimento e vida para os conhecimentos e sujeitos que habitam esse espaço.

Dito isso, emerge uma importante pergunta sobre as ações de estudo como mediadoras das relações entre psicólogo e demais profissionais da escola: em que reside, especificamente, a potencialidade das ações de estudos empreendidas coletivamente por esses profissionais?

Na perspectiva aqui anunciada o processo de socialização dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano objetivado por meio das ações de estudo tira a figura do psicólogo do lugar de único detentor de um conhecimento que pode conduzir à análise dos efeitos subjetivos produzidos pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a lógica verticalizada da relação entre psicólogos e professores pode ser problematizada se garantida três questões para a organização dessas ações de estudo: 1) tomar as necessidades cotidianas impostas pela prática profissional como um ponto de partida importante (ainda que não o único) para as ações de estudo, 2) considerar os conhecimentos empíricos e teóricos que os professores já possuem como elemento essencial para o desenvolvimento dessas ações e 3) construir de ações de estudo que conduzam à apropriação ativa pelos profissionais da escola<sup>44</sup> dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento psicológico humano.

---

<sup>44</sup> Estou me referindo frequentemente à figura do professor, mas gestores e profissionais de apoio também devem, na medida do possível na dinâmica de cada escola, serem inseridos nos momentos de estudo.

Assim, o princípio aqui anunciado pressupõe a inclusão do professor e demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar na construção de uma ação pedagógica coletivamente refletida, organizada e efetivada e que, no caso específico dessa discussão, paute-se nas dimensões psicológicas que constituem esse processo.

A manutenção de ações de estudo no cotidiano do trabalho do professor possui ainda duas outras funções essenciais: a vivência pessoal dos impactos do estudo no seu próprio desenvolvimento psíquico e o aprofundamento da compreensão sobre a estrutura e dinâmica da ação de estudo por parte desses profissionais, pois como poderia o professor organizar uma atividade de ensino que promova a atividade de estudo se o próprio profissional não possui uma compreensão teórica e vivencial sobre como as ações de estudo são organizadas, se desenvolvem e impactam na aprendizagem dos sujeitos? Tendo em vista que, hegemonicamente, as propostas pedagógicas das escolas brasileiras não possuem como orientação pedagógica a busca intencional de promoção da atividade de estudo, muitos profissionais acabam por não vivenciar de forma consciente e sistematizada as ações de estudo como forma de apropriação dos conhecimentos humanos.

Resta retomar que tais ações de estudo não devem se restringir aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento psicológico humano. A possibilidade de objetivar as finalidades da Educação Escolar demanda o estudo e a discussão de inúmeros outros aspectos relacionados ao fazer pedagógico, questões sobre a didática, currículo, método, formas de avaliação do processo pedagógico e da aprendizagem dos estudantes, as dimensões essenciais e as especificidades dos conhecimentos científicos socializados, questões políticas, econômicas e sociais que atravessam o cotidiano escolar, dentre tantos outros temas. Foi atribuída atenção especial às questões sobre o desenvolvimento humano nesse momento da discussão considerando os objetivos desta pesquisa e o debate sobre os princípios para a atuação do psicólogo escolar.

Por fim, é importante sinalizar que enfatizei nesse momento da argumentação o papel e as contribuições do psicólogo para a formação dos profissionais que estão na escola, essencialmente os professores, mas como veremos no capítulo 2, momentos de reflexão orientada pela ação do psicólogo podem produzir importantes impactos no processo de conscientização, por parte dos estudantes, sobre sua escolarização. Veremos ainda no capítulo 3 desta tese, como o psicólogo pode oferecer uma importante contribuição no processo de formação dos familiares ao fazer circular junto a esses sujeitos conhecimentos que favoreçam seu protagonismo na educação das crianças.

### 2.3.4 Os coletivos como *estratégia* de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar

*Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto<sup>45</sup>

O último princípio a ser discutido diz respeito à estratégia essencial para que os demais princípios possam ser objetivados: a constituição de um coletivo entre todos os sujeitos que estão articulados à rotina escolar. A possibilidade de construir relações escolares nas quais a promoção da atividade de estudo seja possível demanda um trabalho intencionalmente articulado entre profissionais da escola, estudantes, familiares e comunidade. A parceria entre psicólogos e professores, a relação entre estudantes, professores e demais profissionais da escola, o vínculo entre escola e família pressupõem a existência de sujeitos que sejam capazes de construir e manter relações de colaboração e constituir um coletivo que seja articulado pelos objetivos compartilhados entre todos: a organização de um ensino que crie possibilidades e condições de objetivação da atividade de estudo que promoverá a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

No entanto, a matriz ideológica hegemônica que atravessa as relações sociais visa escamotear a luta de classes e mascarar a desigualdade social e, para tanto, constrói e dissemina uma concepção de homem baseada na ideia de que cada sujeito é o único responsável por seu destino e felicidade, fomentando-se assim a crença de que os esforços individuais são suficientes para superar a condição de exclusão social e que a competição entre os sujeitos é algo adequado e saudável, funcionando como uma ferramenta de separação entre os mais e menos aptos à sociedade. Ou seja, a perspectiva aqui defendida (a constituição de coletivos que articulem todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar) opõe-se ao que está sendo difundido e defendido no campo social.

Feita essa constatação um importante desafio se anuncia: como construir relações escolares pautadas na colaboração entre os sujeitos tendo em vista que, hegemonicamente,

---

<sup>45</sup> Neto, J. C. de M. (2001). Tecendo a manhã. In: Moriconi, Í (org). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

as relações sociais são constituídas por uma visão ideológica que levam os sujeitos a acreditar que a competição é a forma natural e desejável de relacionamento entre os seres humanos? Quais as possibilidades de enfrentamento dessa lógica no contexto escolar?

A via proposta para a problematização dessa questão é uma análise teórica que explicita a centralidade dos processos colaborativos para a constituição do humano em cada ser humano com vistas a desenhar possibilidades de relações escolares que se pautem e favoreçam a colaboração entre todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, pois assim como defende Saviani:

... a teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso a Educação - que rumo a Educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente (2002, p. 177).

Dessa forma, ainda que se constate um movimento hegemônico que vá de encontro à perspectiva de uma articulação coletiva no contexto escolar, as análises teóricas aqui proposta buscarão orientar caminhos possíveis para a objetivação do princípio aqui anunciado.

Se recorrermos aos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de Marx (2004) podemos encontrar a discussão feita pelo autor a respeito da natureza social do humano, nessa análise fica explícito que os sujeitos além de serem individualidades, também são uma coletividade, pois a existência própria de uma pessoa é uma atividade social. Nesse sentido, o autor esclarece que os humanos são seres sociais e que, a partir dessa concepção, a vida individual e a vida genérica humana não são diversas. Para Marx:

Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (2004, p. 108).

No texto “A transformação socialista do Homem” Vigotski (1930), ao citar Marx, explica que somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar suas faculdades em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual.

Nesse sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade, assim os outros não são

“o inferno” que trava nossa realização pessoal, mas sua condição de possibilidade (Delari Júnior, 2013). Sobre o papel do outro no desenvolvimento humano podemos encontrar em Saviani:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (2014, p.6).

Para Vigotski (1979 e 2000b) as funções psíquicas superiores criam-se no coletivo e a personalidade é um agregado de relações sociais. Para Makarenko (conforme citado por Bozhovich, 1976) o coletivo é a ligação que relaciona a personalidade e a sociedade.

No entanto, apesar de a ação coletiva ser uma condição para a humanização de cada um de nós, trabalhar coletivamente é algo que precisa ser ensinado e aprendido, assim como outras capacidades e habilidades humanas (Asbahr, 2011). No que diz respeito à formação dessa capacidade nos estudantes, é preciso entender que a educação do caráter dos estudantes não pode se dissociar da educação da inteligência. Se consultarmos o plano da reforma de Langevin-Wallon (Wallon, 1977), veremos a defesa de que uma das dimensões mais importantes para a formação de pessoas capazes de exercer amplamente a democracia e integrar a vida social é um caráter orientado para a coletividade. Se pensarmos nos demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar para refletirmos sobre a construção de relações que se orientem pelo movimento em direção à criação de um coletivo, veremos, como apontou Sekkel (2003) que um coletivo não se constitui por meio de uma decisão protagonizada apenas pelos gestores de uma escola ou de alguma das partes que compõe essa instituição, ao contrário, o coletivo é uma construção que demanda um trabalho de convencimento de uns para com os outros e que se volte para todos os sujeitos que estão na escola (reitero a necessidade de sempre incluirmos a família nessa discussão), trata-se de uma estrutura em movimento e aberta, não hierarquizada e inclusiva. A articulação de um coletivo escolar requer “reflexão e explicitação de pressupostos, de idas e vindas em meio a dúvidas e contradições emergentes nas situações cotidianas” (Sekkel, 2003, p. 93), um movimento vivo na rotina escolar protagonizado por todos os sujeitos que nela se encontram.

Dessa forma, é necessário construir um projeto pedagógico que promova a formação tanto nos estudantes, como nos profissionais da Educação, famílias e comunidade de

princípios orientados para o trabalho coletivo e de espaços e condições nos quais as vivências desses sujeitos se encaminhem para a concretização desse propósito.

Para auxiliar na concretização dessa estratégia, é importante que se cultive a memória do trabalho que vai coletivamente sendo construído na escola, pois como afirma Sekkel (2003) a memória repercute e instala um processo de apropriação do movimento que vai coletivamente sendo forjado pelos atores escolares e, ainda, ajuda no cuidado de reconhecer as pessoas, o que foi feito por elas e, portanto, favorece a promoção da solidariedade entre os sujeitos.

No que diz respeito aos profissionais da escola, a perspectiva de um trabalho coletivo ganha uma nuance importante diante das discussões que vêm compondo esta tese: pensar estratégias para enfrentar coletivamente os desafios cotidianos vivenciados na escola pode favorecer a superação de relações desiguais entre os profissionais da escola, questionando uma divisão entre os que “pensam” e outros que “fazem” a Educação e auxiliando na problematização de que o psicólogo seja um “solucionador” dos problemas escolares. No que se refere à família e comunidade, a importância da aproximação dessas pessoas na rotina escolar é ponto central nesta pesquisa, como discutirei mais detalhadamente no capítulo 3. Além disso, a dimensão coletiva aqui defendida extrapola os muros da escola e propõe a articulação com a comunidade e demais equipamentos e serviços públicos que estão inseridos no mesmo território que a instituição.

Construir um projeto coletivo de escola demanda, assim como discute Sekkel (2003), a busca por constituir relações solidárias. Para a autora:

Ser solidário significa, então, agir de acordo com interesses comuns a um conjunto do qual me reconheço como parte, e, portanto, tudo que atingir o conjunto me atingirá, direta ou indiretamente. A solidariedade é a consciência dessa interdependência, e supõe o interesse de preservar o todo ao qual se pertence (2003, p. xxvi).

Nesse sentido, construir possibilidades de formação de um coletivo na escola pressupõe considerar os sujeitos em suas múltiplas dimensões, essencialmente a dimensão do afeto que atravessa e constitui as relações no contexto escolar, demanda participação, partilha, reflexão, encontros, acolhimento, cuidado, confiança. Requer a possibilidade de estar aberto às experiências e perspectiva dos pares. Pede espaço para compartilhar dúvidas, incertezas, insegurança e medos. Pressupõe prestar atenção às especificidades e necessidades das crianças, profissionais da escola, famílias e comunidade. Dessa forma, relações marcadas pela violência, agressividade, opressão, competição, autoritarismo, indiferença, exclusão,

culpabilização de indivíduos pelos problemas vivenciados no contexto escolar não favorecerão a concretização do projeto de escola que aqui está sendo defendido.

Se nos voltarmos para uma análise que considere também a importância dos coletivos para os estudantes, considerando, essencialmente, o momento do desenvolvimento dos adolescentes inseridos nesta pesquisa, vamos encontrar que as relações com o coletivo do qual fazem parte possui grande relevância para essa fase da vida desses estudantes. Segundo Bozhovich (1976), nesse período do desenvolvimento humano, a organização dos coletivos na escola possui forte impacto no desenvolvimento dos estudantes, sendo que a vivência coletiva das relações escolares está estreitamente vinculada às necessidades referentes à nesse momento de suas vidas. A autora destaca que, se bem organizados e mediados, inclusive, pelos profissionais da escola, os coletivos de estudantes (como os grêmios estudantis, por exemplo) podem promover condições que favoreçam a formação de uma personalidade mais coletivista. É de grande importância destacar que, ainda que a escola precise favorecer a construção de condições que garantam a existência dos coletivos estudantis, esses devem ser espaços, prioritariamente, regidos de forma autônoma pelos estudantes.

Um ponto importante a ser destacado nessa discussão é que a inserção em espaços coletivos, por si mesma, não garante como resultado a formação de uma personalidade com qualidades coletivistas nos estudantes, pois, como já foi dito, trabalhar coletivamente é uma habilidade que precisa ser ensinada e desenvolvida já que mesmo os espaços coletivos podem ser vivenciados a partir de motivações individuais. Para Pandita-Pereira (2016) “a relação com o coletivo também influi neste processo de compreensão do mundo e na orientação das ações do sujeito na realidade, possibilitando um direcionamento moral mais coletivista ou individualista da personalidade” (p. 202) dependendo da forma por meio da qual esses coletivos são constituídos e estruturados.

Por fim, um aspecto essencial na discussão sobre a constituição de um coletivo na escola diz respeito ao fato de que não se deve encaminhar para um movimento de subsunção dos indivíduos ao coletivo ou a uma eliminação das individualidades (Sekkel, 2003), mas, ao contrário, o coletivo consiste em uma força potente para a constituição de indivíduos protagonistas, autores e ativos em seu processo de desenvolvimento. Vigotski, que tinha o hábito de escrever cartas a seus colegas e membros de seu grupo de pesquisa, discorre sobre essa questão em uma das cartas que escreveu. O fragmento apresentado abaixo é um trecho de uma carta endereçada a Natália e nele encontramos uma discussão que vai ao encontro da questão que estou apontando. Nas palavras de Vigotski:



Nosso coletivo, como qualquer coletivo, no verdadeiro sentido da palavra, não nega o individualismo, mas depende disso para apoio. Assim como um organismo depende da cooperação organizada de órgãos especializados e diferenciados (isto é, individualizados). De fato, o coletivo consiste na cooperação das individualidades. Quanto maior o número dessas individualidades e quanto mais marcantes elas forem, mais elas estão repletas de autoconhecimento, em outras palavras, quanto mais elas estão conscientes de si mesmos, como personalidades (e isso é o individualismo, bem entendido), maior é a coletividade (Vigotski, 2007b).

Para concluir as análises sobre a importância do coletivo para as questões aqui discutidas, relação escola e família, psicólogo escolar e professor e demais profissionais da escola, professor e estudante e tantos outros encontros que se dão no desenrolar dos dramas cotidianos que se tecem nas escolas, deixo as palavras de Mía Couto: “O que é certo: ninguém tem ombro para suportar sozinho o peso de existir” (Couto, 2015).

### **2.3.5 Algumas condições importantes de serem consideradas na discussão sobre os princípios para a atuação do psicólogo escolar**

*A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?  
Bertolt Brecht<sup>46</sup>*

Anunciados os princípios que proponho para orientar a atuação do psicólogo escolar, resta discutir algumas das condições que precisam ser consideradas para que os profissionais tenham possibilidades que construir práticas coerentes com as concepções defendidas. Certamente, muitos elementos constituem e atravessam esse problema, mas elegi discutir duas questões que me parecem centrais: a formação do psicólogo escolar e sua inserção no cotidiano escolar.

Por ocasião de minha pesquisa de mestrado (Lima, 2011) discuti a importância de atrelarmos as reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar à formação que tem sido oferecida a esse profissional. Naquele momento, destaquei a necessidade de lutarmos pela melhoria da qualidade da formação inicial oferecida aos futuros psicólogos bem como a necessidade de se construir espaços de formação em serviço. Foi debatida ainda a grande contribuição que a atividade de pesquisa tem a oferecer para a formação do psicólogo, tanto inicial como em serviço. Outro aspecto importante discutido diz respeito à necessidade de

<sup>46</sup> Brecht, B. (2012). *Poemas 1913-1956* (P. C. de Souza, trad.). São Paulo: Editora 34.

que os professores que se ocupam da formação dos psicólogos busquem construir estratégias que coletivizem o debate sobre os desafios, dificuldades e avanços alcançados nos cursos de formação em Psicologia.

Nesse momento, torna-se importante acrescentar a essa discussão, a necessidade de que a formação do psicólogo escolar contemple conteúdos teórico-metodológicos que são base para a objetivação dos princípios aqui propostos. Como acaba de ser anunciado, um ponto central na atuação do psicólogo escolar diz respeito ao conteúdo de sua atuação. Diante dessa questão, defendi como conteúdo da relação entre Psicologia e Educação os conhecimentos relativos a explicação sobre como os processos conduzidos pela Educação Escolar podem produzir o desenvolvimento das funções psicológicas culturais<sup>47</sup> nos estudantes. Apropriar-se desses conhecimentos científicos e, portanto, ter uma formação teórico-metodológica que esclareça como as atividades escolares devem ser organizadas de modo a produzir o desenvolvimento psicológico é um conteúdo base para a formação do psicólogo escolar, ao entendermos como objetivo essencial de sua atuação o apoio à atividade fim da escola: a socialização dos conhecimentos escolares com vistas a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Aliados aos conteúdos pertinentes à relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento humano é essencial que a formação do psicólogo também contemple outras discussões necessárias para uma compreensão ampla e crítica da instituição escolar, tais como: história, filosofia e sociologia da Educação, políticas públicas educacionais e demais políticas importantes no campo da Educação (como a saúde e assistência social), questões relativas aos direitos humanos, didática, currículo e tantas outras dimensões vinculadas à estrutura e funcionamento da escola.

Dessa forma, o processo de formação dos psicólogos, deve priorizar discussões a respeito de como se constituem e se desenvolvem as funções psicológicas superiores a partir do processo educativo, especialmente do ensino escolar e tantas outras temáticas que atravessam e compõem a rotina escolar. Nesta tese, defendo que as contribuições e elaborações da Psicologia Histórico-Cultural são conteúdos essenciais a serem apropriados pelos profissionais psicólogos porque a explicação desse processo foi a preocupação central dos trabalhos desenvolvidas por Vigotski e demais pesquisadores comprometidos com a construção da ciência psicológica na União Soviética. Como vem sendo expresso no decorrer

---

<sup>47</sup> No próximo capítulo será melhor explicitada a relação entre a Educação Escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas culturais ou superiores.

desta tese, a partir do Materialismo Histórico Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural preocupa-se em explicar as diferenças qualitativas existentes entre as funções psicológicas elementares e culturais e, além disso, como se desenvolve o processo de transformação revolucionária das primeiras nas segundas.

Somado a isso, defendo, assim como Moreira (2015), que outra condição essencial para que o psicólogo escolar possa desenvolver um trabalho coerente com os princípios aqui apresentados é a possibilidade de que esse profissional compartilhe do cotidiano e rotina escolar. Esse é um dos elementos centrais defendidos pela autora em sua tese de doutorado ao afirmar que com o intuito de construir uma prática psicológica que se alie a Educação é essencial que o profissional psicólogo esteja dentro da escola. Nas palavras da autora:

Construir fundamentos (para a atuação do psicólogo escolar) do lado de fora (da escola) é insistir na subjugação da Educação (à Psicologia). É encaminhar, destituir e retirar da escola a possibilidade de agir sobre a Educação. A Psicologia em si não fornece, diretamente, conclusões pedagógicas . . . Pedagogos e psicólogos são responsáveis por atividades diferentes, contudo, ambas constituem o processo educativo (Moreira, 2015, p. 185-186).

Moreira (2015) destaca que, para compreender quais dimensões podem promover ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes, é essencial estar ao lado das crianças e considerar que elas se desenvolvem no contexto escolar e que esse espaço é marcado pela exclusão e pela desigualdade. Segundo a autora, para identificar vias de superação da lógica imposta é essencial se envolver com as vidas cotidianas dos estudantes, na tentativa de entender suas necessidades, seus conflitos, suas alegrias, suas dores, sua infância e, a partir disso, conseguir desvelar cotidianamente possibilidades de superação das dinâmicas instituídas e construir caminhos de promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, Moreira (2015) defende que, “avaliar e agir sobre esta essência psicológica relacionada à essência pedagógica é o conteúdo da atividade psicológica que só pode acontecer dentro da escola” (p. 166), pois se consideramos o sistema escolar como uma totalidade possível e se entendemos que o desenvolvimento humano constitui-se a partir das relações internas e recíprocas entre sujeitos e o meio no qual se desenvolve e que se transformam mutuamente, é importante que o psicólogo possua uma vivência da vida escolar para propor e conduzir ações cujo conteúdo seja parte do movimento do desenvolvimento dos sujeitos nesse contexto.

Uma experiência que também pode contribuir para respaldar a importância de que o psicólogo compartilhe a rotina escolar para organizar possibilidades de intervenção pode ser encontrada na realidade da divisão de creches da Universidade de São Paulo. Desde a sua fundação as creches contam com pelo menos um psicólogo no quadro permanente, além de possuírem psicólogos na supervisão das creches. Ao discutirem sobre os determinantes envolvidos no processo de construção de ambientes inclusivos Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) falam a respeito das importantes contribuições que o psicólogo pode oferecer a esse processo. Nessa discussão, as autoras apresentam aspectos relativos à inserção do psicólogo no contexto escolar que vão ao encontro da argumentação aqui proposta. Nas palavras das autoras:

A participação do psicólogo nesse processo pode ser de grande ajuda, não a do psicólogo clínico para o qual são encaminhados os casos que não se consegue resolver, e que atua fora do ambiente escolar. Destacamos aqui a importância do psicólogo escolar, que atue como interlocutor interno à escola, que experiencie as relações institucionais e contribua para a construção de um ambiente inclusivo, em que os atores que participam do processo educacional possam se expor (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010, p. 306).

Em minha dissertação de mestrado já assinalava que, com o intuito de se construir modelos que atuação para o psicólogo escolar, é necessário que se leve em consideração a realidade cotidiana e a história da instituição em que se atua e que esses aspectos são pontos nevrálgicos a serem discutidos na formação do psicólogo escolar (Lima, 2011). Isso significa dizer que, ainda que o *locus* de inserção do psicólogo escolar não seja diretamente o contexto escolar, ou seja, mesmo que esse profissional não esteja incluído no quadro de funcionários da instituição, é importante que ele tenha conhecimento da dinâmica da instituição escolar, de uma forma geral, e que também se aproprie de informações sobre as especificidades da escola com a qual está trabalhando<sup>48</sup>.

Explicitadas essas questões reitero que é impossível pensarmos e problematizarmos aspectos referentes à atividade humana sem considerar as condições nas quais essa atividade se desenvolve. Assim, para que possamos defender a atuação do psicólogo escolar a partir dos princípios aqui apresentados devemos discutir, minimamente, quais são as condições a serem garantidas para que esses sujeitos tenham possibilidades de objetivar uma prática

---

<sup>48</sup> Nas frequentes parcerias que se estabelecem entre cursos de Psicologia e escolas, seja por meio de estágios profissionalizantes desenvolvidos pelos psicólogos em formação, seja por meio de assessorias e supervisões/orientações realizadas pelos profissionais (professores e técnicos) das universidades, é comum a construção de trabalhos nos quais a Psicologia tem muito a contribuir para a escola, ainda que esses profissionais não estejam incluídos no quadro de funcionários da escola.

profissional que se coloque como instrumento de promoção do desenvolvimento psicológico de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar.

## **Reflexões sobre a atividade de estudo: o aprender a estudar**

## CAPÍTULO III

### Reflexões sobre a atividade de estudo: o aprender a estudar

*Os indivíduos estão acostumados a buscar a explicação de seus atos no pensamento, em lugar de buscá-la em suas próprias necessidades.*

Friedrich Engels

O propósito deste capítulo é apresentar os elementos teóricos necessários para uma melhor compreensão do objeto que propus para esta pesquisa: *a identificação de determinantes presentes na promoção da atividade de estudo, considerando principalmente como as relações escolares e familiares dos estudantes podem afetar esse processo.*

Para tanto, apresento como ponto de partida a discussão dos fundamentos teóricos dos quais esse conceito emerge: a questão da atividade humana. Em seguida, exponho os conceitos relacionados com a atividade de estudo e, por fim, apresento a discussão sobre as ações das escolas e das famílias na promoção da atividade de estudo.

#### 3.1 Uma introdução ao problema: a atividade humana

Desde as elaborações iniciais de Vigotski, a atividade é apresentada como um princípio explicativo da consciência e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Asbahr, 2011). Leontiev – psicólogo russo e um dos parceiros de Vigotski na construção da Psicologia Histórico-Cultural – direcionou seus estudos e pesquisas para a sistematização da Teoria da Atividade. O trabalho de compreensão da atividade como unidade de análise do desenvolvimento psíquico continuou a ser conduzido por outros pesquisadores russos que também assumiram o projeto de construção da Psicologia Histórico-Cultural. Como o objeto desta investigação está sendo conceituado a partir da mediação da categoria<sup>49</sup> atividade, torna-se muito importante entendermos como esse arcabouço teórico ajuda na apropriação e explicação do objeto em questão. Portanto, passemos para a apresentação teórica dessa problemática.

---

<sup>49</sup> Com o propósito de diferenciar categoria de conceito A. Bernardes (2011) esclarece: “a categoria como certa definição para os modos de ser, que é antes de tudo destacar aquilo que é fundamental para o ser-no-mundo, por outro lado, o conceito determina certo objeto ou fenômeno por algumas de suas características gerais. As categorias filosóficas de certo modo determinam o conteúdo dos conceitos e as sobrepõem concretamente”, seja, “o conceito indica a determinação de certo aspecto singular do real, ao qual atribuímos destaque e o relacionamos com outras singularidades, definindo certa particularidade e certa universalidade. A categoria possui a universalidade como um de seus principais aspectos” (p.167).

Inicialmente, é importante ressaltar que a centralidade que a categoria atividade possui na Psicologia Histórico-Cultural para a explicação da constituição do humano no homem não é fortuita, mas, ao contrário, tal concepção está em consonância com a raiz teórico-metodológica na qual essa teoria assenta-se: o Materialismo Histórico Dialético. Em Marx (2004) encontramos claramente a defesa de que, para compreender o processo de humanização, é essencial analisar e explicar a atividade humana, definindo a vida em si como atividade, sendo que, nessa teoria, o trabalho<sup>50</sup> (em sua dimensão ontológica) é entendido como categoria essencial para a explicação do processo de constituição histórica do homem.

Isto posto, podemos passar para a discussão teórica a respeito da categoria atividade, bem como para a apresentação de sua estrutura, os elementos que a compõem e como entende-se sua dinâmica e funcionamento a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Como ponto de partida para essa discussão, exponho como o conceito de atividade é apresentado por Leontiev (1981) em sua elaboração teórica. Para o autor, a atividade é a unidade essencial da vida corporal e material dos sujeitos. É um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento. A atividade de um sujeito sempre é compreendida no sistema de relações da sociedade. Ou seja, na realização de sua atividade, o homem singular relaciona-se com o gênero humano a partir da mediação da sociedade. Além disso, a atividade é entendida como uma unidade mediada pelo psiquismo dos sujeitos e cuja função real é orientá-los no mundo dos objetos. Por fim, uma questão essencial sobre a sistematização teórica da categoria atividade desenvolvida por Leontiev (1978a) diz respeito à compreensão de que a atividade humana é sempre uma atividade objetual. Nas palavras do autor:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele . . . . Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 1988, p. 68).

Para Leontiev (1978a), as atividades podem se diferenciar por sua forma, via de realização, tensão emocional, característica espacial e temporal, mas o que de mais importante

---

<sup>50</sup> É essencial destacar que, na sociedade capitalista, o trabalho – categoria ontológica essencial na análise da existência humana – é esvaziado de suas máximas possibilidades humanizadoras e se converte em ocupação requerida à obtenção do salário, em emprego (Martins, 2010).



distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade, pois é o objeto da atividade que confere sua direção. Para o autor, o objeto da atividade é seu *motivo* real.

A dimensão objetal (material ou espiritual) também é destacada como o traço principal da atividade humana na discussão empreendida por Davidov e Slobódchikov (1991). Em Acanda podemos encontrar a seguinte citação para nos ajudar a compreender o caráter objetal da atividade:

Os indivíduos relacionam-se entre si não de forma direta, mas mediada. Mediada pelas relações que estabelecem com objetos. Objetos que não são “coisas” (ainda que as apreciemos como tais) senão o produto da atividade dos indivíduos e expressam, enquanto tal, a subjetividade socialmente existente e não são mais do que a cristalização do sistema de relações sociais que condicionam essa subjetividade social. Esses objetos, expressão da intersubjetividade social, funcionam por sua vez como elementos mediadores e condicionadores dessa intersubjetividade e das subjetividades individuais (no prelo).

Mas, o que viria a ser o objeto da atividade? Para compreendermos esse conceito tão importante para a compreensão da categoria atividade vamos recorrer à explicação apresentada por Nascimento. Nas palavras da autora:

O objeto da atividade refere-se a uma determinada síntese entre uma materialidade empírica (uma forma sensorial do objeto) e uma materialidade histórico e social (o conjunto das relações sociais necessárias para se produzir e reproduzir as condições de vida em sociedade). A essa unidade, a esse conjunto de relações sociais (materiais e ideais) objetivadas pela prática social e que se apresentam como essenciais para um dado fenômeno é que estamos chamando de objeto da atividade (2014, p. 58).

A compreensão do conceito de atividade não é simples. Nesse sentido, vale a pena continuarmos encaminhando a discussão com o intuito de apresentar outras formas de sistematizar esse conceito. Leontiev (1978a), remetendo-se diretamente à Marx, apresenta outra via de definição dessa categoria. Nas palavras do autor:

... a atividade em sua forma inicial e principal é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si sua resistência, influenciam sobre eles e subordinando-se às suas propriedades objetivas (p.15)<sup>51</sup>.

Davidov e Slobódchikov (1991) também sistematizam uma definição para a categoria atividade, remetendo-se diretamente ao Materialismo Histórico Dialético, para os autores:

---

<sup>51</sup> Citação original: “... la actividad en su forma inicial y principal es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas”.

. . . a atividade é a transformação, pelos homens, da realidade que os circundam. A forma inicial de tal transformação é o trabalho. Marx chamou de trabalho a atividade criativa do homem. Todos os outros tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e levam em si o seu traço principal, a saber, a transformação criativa da atividade como resultado de si mesma<sup>52</sup>.

Desse modo, os autores apresentam a ideia de que o aspecto transformador da ação do homem sobre uma realidade material ou espiritual é uma condição a ser satisfeita para que possamos entender um conjunto de ações e operações humanas como atividade, sendo que a transformação da realidade produzirá a transformação do próprio homem.

A respeito da organização concreta da atividade, Leontiev e seus colaboradores defendem que a *estrutura da atividade* está determinada pelas necessidades e motivos, objetivos, condições e meios para executá-la, bem como das ações e operações que compõem a atividade (Davidov & Slobódchikov, 1991). O modelo teórico desenvolvido pelos autores sobre a estrutura da atividade apresenta uma alta complexidade que se objetiva na interdependência entre os conceitos que nele se articulam. Nesse sentido, as discussões que se seguem buscarão apresentar os elementos que compõem a atividade e elucidar o movimento dinâmico no qual esse processo se desenvolve. Vamos a isso!

Como já foi dito, o que distingue uma atividade de outra é o seu objeto, é o objeto que vai conferir à atividade sua direção. Para Leontiev (1981) o objeto da atividade é seu *motivo* real. Juntamente com o motivo da atividade, é essencial que analisemos a *necessidade* a qual a atividade está relacionada. Para Bozhovich e Blagonadiezina (1972) necessidade:

Se entende como algo que precisa o indivíduo para dar saída às funções vitais de seu organismo ou para sua própria personalidade. A necessidade estimula o indivíduo à busca do objeto de sua satisfação, enquanto que o próprio processo desta busca reveste-se de múltiplas emoções positivas<sup>53</sup> (p. 5).

Para Leontiev (1978a), necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em relação aos objetos. Segundo Davidov (1988), a atividade do sujeito sempre está ligada a certa necessidade. No entanto, uma necessidade por si mesma não é capaz de

---

<sup>52</sup> Citação original: “... la actividad es la transformación, por los hombres, de la realidad que los circunda. La forma inicial de tal transformación es el trabajo. C. Marx llamó al trabajo actividad creativa del hombre. Todos los otros tipos de actividad material y espiritual del hombre son derivados del trabajo y llevan en sí su rasgo principal, a saber, la transformación creativa de la actividad, y, como resultado, de sí mismo”.

<sup>53</sup> Citação original: “Se entiende como un algo que precisa el individuo para dar salida a las funciones vitales de su organismo o para su propia personalidad. La necesidad estimula al individuo a la búsqueda del objeto de su satisfacción, mientras que el propio proceso de esta búsqueda reviste múltiples emociones positivas” (p.5).

provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando a necessidade encontra um objeto que corresponde a si mesma é que se torna possível a orientação e a regulação da atividade. Leontiev conceitua como *motivo* o movimento produzido pelo encontro da necessidade e seu objeto de satisfação.

A partir de um movimento característico da Psicologia Histórico-Cultural (instituído devido às implicações teóricas, metodológicas e lógicas que constituem essa perspectiva), Leontiev apresenta uma análise crítica das interpretações que a Psicologia, de uma forma geral, faz sobre o conceito de necessidade. Tradicionalmente, a necessidade é vinculada a uma condição interna do sujeito imprescindível para a realização da atividade. Diante disso, o autor apresenta uma primeira distinção importante em sua explicação do fenômeno: não é possível entender necessidade como uma manifestação intrínseca aos sujeitos a despeito da influência das condições externas que os atravessam. Outra crítica feita por Leontiev (1978a) a respeito das compreensões que a Psicologia antecessora e contemporânea a ele possui sobre o conceito de necessidade refere-se ao fato de que, ora a Psicologia foca-se apenas nas vivências emocionais que provocam as necessidades, ora estabelece uma supremacia das questões vitais e biológicas para compreender as necessidades humanas – como é o caso da proposta desenvolvida por Maslow. Diferentemente dessa concepção, para Leontiev (1978a) quando se tem o objetivo de compreender o processo de constituição das necessidades humanas é preciso considerar principalmente suas dimensões sociais e culturais. Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010) “o homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir sua existência biológica, mas, principalmente, sua existência cultural” (p.16). Além disso, como nos aponta Bozhovich (1972) os sujeitos não buscam simplesmente satisfazer uma falta a partir do processo de transformação das necessidades orgânicas em espirituais, mas buscam alcançar um estado de bem-estar que pode ser aperfeiçoado e é exatamente disso que emerge o caráter criativo e autoimpulsionador desse processo. Assim, o conceito de necessidade que comumente aparece estreitamente vinculado às questões de ordem biológica, transforma-se, nessa perspectiva, em necessidades prioritariamente de caráter histórico-cultural.

Como já foi dito, quando necessidade encontra-se com seu objeto, temos a constituição do motivo para a atividade. Assim, no arcabouço teórico aqui apresentado o conceito de motivo só pode ser compreendido em sua relação intrínseca com o objeto da atividade – que pode ser tanto externo como ideal. Dessa forma, chegamos a defesa feita por

Leontiev (1978a) de que a atividade não pode existir sem um motivo. Isso ocorre porque, na perspectiva do autor, não existe atividade sem objeto.

Para Leontiev (1981) o motivo também não é compreendido como algo subjetivo e intrínseco ao sujeito como propõe a Psicologia que é por ele analisada criticamente, ou seja, no processo de elaboração do conceito motivo Leontiev também faz críticas às formas comumente utilizadas para explicar esse fenômeno – principalmente por seu caráter subjetivista. É comum encontrarmos na Psicologia tradicional a compreensão de motivo como algo intrínseco aos sujeitos e/ou compreendido a partir de uma polarização com relação à motivação extrínseca. No entanto, para a concepção aqui defendida “os motivos e interesses humanos não são dados a priori desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela sociedade, a partir das condições de vida e Educação” (Eidt & Duarte, 2007, p. 58).

Na Psicologia Histórico-Cultural os motivos não seguem a hierarquização proposta pela Psicologia tradicional na qual as demandas biológicas se sobrepõem às demais, mas, ao contrário, nessa perspectiva, os motivos culturais e sociais (que se produzem a partir dos biológicos) constituem-se como um produto do desenvolvimento da personalidade dos seres humanos e ocupam um lugar central para a compreensão da atividade humana. Sobre o processo de desenvolvimento da hierarquização dos motivos para a atividade Bozhovich discorre:

... o período pré-escolar é aquele no qual o sistema de hierarquia motivacional aparece pela primeira vez, engendrando a integração da personalidade e, portanto, esse período deve ser considerado o momento da "formação inicial, real de personalidade." Este sistema de hierarquia motivacional começa a controlar o comportamento da criança e determina todo o curso do seu desenvolvimento posterior. . . . O que se desenvolve na criança pré-escolar não é simplesmente uma hierarquia motivacional sem a qual nenhuma criatura viva poderia existir ou agir em seu próprio interesse. Mesmo uma criança muito pequena, quando ela experimenta a fome (física ou sensorial) subordina todos os outros impulsos para essa motivação dominante e ela começa a operar de uma forma estritamente determinada por essa motivação. O que se desenvolve em uma criança pré-escolar é, em primeiro lugar, não apenas uma hierarquia motivacional, mas uma relativamente estável hierarquia extra situacional. Além disso, esta hierarquia é dominada por motivos que são exclusivamente humanos, isto é, mediados, motivações<sup>54</sup> (Bozhovich, 2004b, p. 63).

---

<sup>54</sup> Citação Original: “(...) the preschool period is the age in which systems of hierarchical motivation first appear, engendering personality integration, and thus that this period should be considered the time of the “initial, actual formation of personality.” This system of hierarchical motivations begins to control the child’s behavior and determines the whole course of his further development. (...)What develops in preschoolchildren is not simply a motivational hierarchy without which no living creature could exist or act in its own interest. Even an infant, when he experiences hunger (physical or sensory) subordinates all other drives to this dominant motivation and he begins to operate in a way strictly determined by this motivation. What develops in preschoolchildren is, first of all, not merely a motivational hierarchy, but a relatively stable extrasituational

Ou seja, a partir da citação apresentada, depreendemos que a hierarquização dos motivos para a atividade humana constitui-se no processo de complexificação do desenvolvimento da personalidade, no qual tal hierarquização começa a assumir uma organização que supera as necessidades circunstanciais na vida dos sujeitos.

Outro aspecto importante para compreensão do conceito de motivo, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, diz respeito à classificação, que considera os efeitos dos motivos no desenvolvimento da atividade. Para Leontiev (1988) existem dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis e os motivos realmente eficazes. Quando um motivo é externo à atividade e funciona apenas como um estímulo para a mesma, trata-se de um motivo apenas compreensível. No segundo tipo de motivo trata-se de algo realmente eficaz e que se articula à geração de sentido pessoal para a atividade. Assim, como esclarece Bozhovich (1972), os motivos podem desempenhar uma dupla função: “a primeira consiste em incitar e dirigir a atividade; a segunda, consiste em conferir a esta um sentido subjetivo e pessoal e, por conseguinte, o sentido da atividade está determinado pelo motivo” (p. 21). É importante dizer ainda que, em condições adequadas, os motivos apenas compreensíveis podem se constituir em motivos realmente eficazes e que, construir tais condições, constitui-se como uma das funções da Educação. Nas palavras de Leontiev (1988):

A arte da criação e da Educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo? (p.83)

Os motivos possuem ainda o papel de direcionar as *ações* que compõem uma atividade. As ações consistem em componentes fundamentais da atividade (Leontiev, 1981), constituindo-se como processos subordinados a um *objetivo* consciente mediante os quais o resultado da atividade poderá ser alcançado, ou seja, as ações estão diretamente relacionadas com os objetivos da atividade e os motivos que regem as ações também estão direcionados aos motivos da atividade – podendo não coincidir com os objetivos diretos da ação em si. Ou seja, a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ela faz parte. Dessa forma, as ações realizadoras da atividade estão estimuladas pelo motivo da atividade e estão dirigidas ao objetivo da atividade porque os

---

hierarchy. Furthermore, this hierarchy is dominated by motivations that are uniquely human, that is, mediated, motivations”.

motivos de uma ação, por si mesma, não levam o sujeito a agir. Dizendo com outras palavras, para que a “ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte” (Leontiev, 1988, p. 69). Os objetivos para a atividade não são inventados arbitrariamente pelos sujeitos, mas estão dados dentro das circunstâncias objetivas da realidade, ou seja, ainda que o objetivo possa manifestar-se de forma abstraída da situação concreta da qual emerge, o objetivo não existe fora de uma situação objetiva. Juntamente com o aspecto intencional que direciona a ação também devemos considerar a maneira a partir da qual o objetivo pode ser alcançado, como isso pode ocorrer, as condições objetivo-objetais para a consecução desse objetivo, seu aspecto *operacional*, o modo de execução dessa ação, pois uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações (na mesma medida em que uma mesma operação pode relacionar-se a diferentes ações). Ou seja, aqui estamos nos referindo às operações que compõem a atividade, às formas e métodos a partir dos quais as ações se realizam que, mais cedo ou mais tarde, irão se converter em funções mecânicas (Leontiev, 1981). Assim, as atividades humanas, orientadas para a satisfação de necessidades, são impelidas por motivos que depois se desdobram em ações que, subordinadas a motivos conscientes, se objetivam a partir de operações possíveis relacionadas às condições para a realização dessa atividade e consecução de seu objetivo.

Feito esse movimento de análise que buscou explicitar as especificidades e a articulação entre os elementos que compõem a atividade, apresento uma síntese dessa discussão que, apesar de reduzir a complexidade que envolve os conceitos apresentados, pode auxiliar na compreensão da questão. Dessa forma, a necessidade diz respeito a algo que falta ao sujeito, essa necessidade sempre é necessidade de algo, de um objeto (material ou ideal) e é no movimento de encontro entre a necessidade e seu objeto que ocorre o processo de constituição do motivo de uma atividade. Uma atividade é constituída por ações que são as vias de realização da mesma que, ao se efetivarem por diferentes modos e se tornarem automatizadas, encontram diferentes maneiras de operacionalizar-se. Uma atividade sempre é orientada por um objetivo e se desenvolve em determinadas condições.

A análise da estrutura da atividade deve ser articulada com a forma por meio da qual as relações internas entre seus componentes conformam o seu funcionamento, pois “a atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações constantes” (Leontiev, 1981, p. 89). Dessa forma, uma atividade pode perder seu motivo original e, assim, transformar-se em uma ação ou ainda uma ação pode adquirir uma força

excitatória própria e converter-se em atividade ou, finalmente, uma ação pode transformar-se em uma operação ao constituir-se como um procedimento automatizado para alcançar o objetivo. Vejamos agora algumas facetas de relação dinâmica que se estabelece entre ação e operação. Uma ação pode converter-se em operação quando uma habilidade torna-se hábito, quer dizer, automatiza-se. Outra dimensão importante da relação entre ação e operação diz respeito ao fato de que nenhuma operação deve ser ensinada separadamente da ação que lhe confere sentido e que, quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, é possível caminhar para a execução de ações mais complicadas (Leontiev, 1988). Ou seja, a busca pela compreensão da categoria atividade demanda de nós não apenas a análise de sua estrutura, mas a clareza de que esses componentes se relacionam de forma dinâmica sendo diretamente determinada pelas relações sociais dos seres humanos considerando as suas condições concretas de vida.

Apresentadas essas questões, é possível esboçar a seguinte síntese: para que uma atividade se configure como humana é essencial que ela seja movida por uma intencionalidade que se constitui como uma resposta à satisfação de necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive – natural ou culturalizado (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010).

Por fim, devemos incluir nessa discussão o fato de que, para a compreensão da atividade humana, é essencial considerarmos a unidade cognição-afeto, pois, na perspectiva defendida pela Psicologia Histórico-Cultural o psiquismo é entendido como um sistema interfuncional. Leontiev (1988) destaca que as emoções e sentimentos são um traço importante da atividade. Para Vigotski (2001) a unidade entre os processos afetivos e intelectuais permite descobrir o movimento direcional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo e que direciona a dinâmica do comportamento e da atividade concreta da personalidade. Para Bozhovich (1976), uma adequada discussão sobre a atividade consciente do homem pressupõe considerarmos as necessidades e tendências do sujeito, suas vivências e seus processos psíquicos não conscientes, os afetos, pois, apenas por essa via, é possível superar uma análise intelectualizada da vida psíquica humana.

Vigotsky (2004a), ao discutir a forma por meio da qual a Psicologia vinha propondo interpretações sobre as emoções, evidencia que, hegemonicamente, essa ciência baseou-se em um enfoque dual, cartesiano, ahistórico e biologicista que dicotomiza a relação entre

mente e corpo e oscila entre perspectivas idealistas e materialistas mecanicistas<sup>55</sup> para explicar as emoções humanas. O autor, opõe-se a essa abordagem e defende que a compreensão das emoções pressupõe o reconhecimento de suas imbricadas relações com as demais funções psíquicas, a partir de uma análise dialética, reconhecendo a necessidade de se considerar as emoções a partir do sistema psíquico que fazem parte. As discussões propostas por Vigotski sobre esse fenômeno sofrem uma intensa influência da filosofia de Espinosa que, na perspectiva do autor, é uma via interessante de superação das influências cartesianas no estudo das emoções.

No processo de explicação das emoções e sentimentos<sup>56</sup>, Vigotski destaca, assim como faz no estudo das demais funções psicológicas superiores, o papel da internalização dos signos e da formação de conceitos – “uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva, etc” (Martins, 2011, p. 200). A análise proposta pelo autor, evidencia uma concepção que se pauta na perspectiva da indissociabilidade da cognição e afeto, pois os sentimentos se relacionam com o pensamento à medida que são vividos como juízos, ao mesmo tempo que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos (Martins, 2011). Além disso, Vigotski (2010) discorre sobre o caráter organizador que a reação emocional possui em relação ao comportamento humano, ela excita, estimula ou inibe nossas reações, pois “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (p. 139). Assim, para o autor, as emoções possuem uma natureza ativa no nosso organismo, pois elas seriam inúteis se fossem passivas. Por fim, é essencial destacarmos o caráter histórico, cultural, ideológico e psicológico dos sentimentos (Vigotski, 2004).

Apresentadas essas análises temos condições de prosseguir para a discussão sobre uma dimensão essencial do objeto desta investigação: *a atividade de estudo*.

---

<sup>55</sup> Nessa obra, Vigotski (2004) analisa as teorias propostas por W. James, C. G. Lange, E. Claparède, R. Descartes, W. B. Cannon, entre outros, para a explicação das emoções.

<sup>56</sup> Martins (2011) esclarece que, em alguns momentos de obra de Vigotski, identificam-se as emoções como processos mais “elementares” e sentimentos como processos “superiores”, mas que tanto esse autor como Leontiev e Luria não possuem consenso no uso dos conceitos afetos, emoções e sentimentos e nem fazem maiores distinções entre eles.



### 3.2 Aproximando-se do objeto da investigação: a atividade de estudo

A partir de todos os conceitos apresentados na seção anterior, temos elementos suficientes para passar à discussão acerca da atividade de estudo. A atividade de estudo é definida como uma via a partir da qual os estudantes podem se apropriar, ativamente, dos conhecimentos escolares, compreendendo que a efetivação desse processo é essencial para que a escola assuma a sua função humanizadora. Como já foi apresentado na introdução deste trabalho, a análise a respeito da atividade de estudo se dá a partir de sua relação com a atividade de ensino, que articuladas compõem uma unidade dialética que nomeamos como atividade pedagógica (M. Bernardes, 2012).

Para Vigotski (2010b), a experiência pessoal do estudante é a base principal do trabalho pedagógico. Na perspectiva desse autor, o único processo capaz de formar novas reações no estudante é a própria experiência. Assim, o argumento central que explica o processo pedagógico gira em torno da ideia de que não se pode educar o outro diretamente e que a Educação deve ser organizada de tal forma que o próprio estudante se eduque. Nesse sentido, uma Educação baseada na passividade do estudante ou na subestimação de sua experiência pessoal seria o maior equívoco possível em um processo pedagógico sendo necessário, portanto, pautar a Educação na atividade pessoal do estudante, atividade esta que, considerando o momento do desenvolvimento dos estudantes e o nível de ensino que está sendo analisado nesta pesquisa, refere à atividade de estudo<sup>57</sup>. É essencial esclarecer que, essa compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento não incorre na diminuição da importância da ação do professor na aprendizagem do estudante, mas exatamente o contrário. Segundo Vigotski (2010b), o professor é o organizador do meio educativo que oferecerá as experiências necessárias para a aprendizagem. Nesse sentido, o autor equaciona da seguinte forma essa questão:

Assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio (p. 67).

Nesse sentido, o processo educacional é “trilateralmente ativo” (Vigotski, 2010b, p. 73), pois estudante, professor e o meio pedagógico criado pelo professor devem ser ativos.

---

<sup>57</sup> No contexto da Educação Infantil, por exemplo, essa discussão estaria girando em torno da brincadeira de papéis.

É importante entendermos, portanto, que não é toda ação desenvolvida pelo estudante no contexto da escola que pode ser vinculada à atividade de estudo. Se não for possível evidenciar e definir o conteúdo dos componentes da atividade, se não houver uma transformação real pela criança da atividade e de si mesma, o termo atividade não poderá ser usado (Davidov, 1999). Dessa forma, quando os estudantes se apropriam de certos conhecimentos de forma passiva, por exemplo, a atividade de estudo, na perspectiva apresentada, não se efetivou ou está sendo realizada de forma incompleta, o que não significa dizer que não houve um processo de aprendizado, como apresentarei a seguir.

Para Davidov e Slobódchikov (1991), a atividade de estudo precisa conter todos os componentes relacionados à atividade, ou seja, necessidade, motivo, ações, operações, objetivos. Além disso, essa atividade tem um objeto específico que a diferencia de outras atividades como, por exemplo, a brincadeira ou a atividade laboral, sendo tal objeto os *conhecimentos, capacidades e experiências* socialmente elaboradas pela humanidade, ou seja, o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos escolares. Por fim, a atividade de estudo deve apresentar, necessariamente, um caráter criativo e transformador, como destacado na propositiva de Vigotski (2010b) apresentada há pouco. Assim, segundo os autores, caso o trabalho escolar desenvolvido pelos estudantes não contemple esses aspectos, não podemos dizer que se trata de uma atividade de estudo, propriamente dita.

Assim, o princípio ativo, criativo e transformador da atividade de estudo configura-se como uma questão central. Sobre isso temos que:

Na transformação experimental do material de estudo existe, inevitavelmente, um momento criador: o caráter ativo da assimilação dos conhecimentos que se referem ao objeto de experimentação. Ali onde o professor cria sistematicamente as condições que requerem dos alunos a obtenção dos conhecimentos acerca do objeto por meio da experimentação, ali as crianças se enfrentam com tarefas que exigem a realização da atividade de estudo<sup>58</sup> (Davidov & Slobódchikov, 1991).

Reitero, a partir da citação apresentada, a importância do papel do professor na criação de condições que promovam a atividade de estudo. Isso posto, é possível destacar que, para que a atividade de estudo seja objetivada dentro da sala de aula, o ensino precisa ser intencional e conscientemente organizado com essa finalidade, ou seja, promover a

---

<sup>58</sup> Citação original: “En la transformación experimental del material de estudio existe, infaliblemente, un momento creador: el carácter activo de la asimilación de los conocimientos que se refieren al objeto de experimentación. Allí donde el maestro crea sistemáticamente las condiciones que requieren de los alumnos la obtención de conocimientos acerca del objeto por medio de la experimentación, allí los niños se enfrentan con tareas que exigen la realización de la actividad de estudio”.

atividade do estudante. Na argumentação apresentada por Beatón, também podemos encontrar elementos a respeito da necessidade de que o ensino seja intencionalmente organizado para que a atividade de estudo possa se efetivar. No excerto a seguir encontramos:

Tudo isto me permite dizer que à atividade de estudo chega-se mediante um processo complexo de Educação e de desenvolvimento, de organização consciente dos atos, das ações (relações sociais e interpessoais e seus conteúdos culturais) e de trocar operações e objetivos, por necessidades e motivos relacionados com o objeto de estudo, porém tudo isso se conseguirá, na medida em que saibamos organizar o meio cultural e social do trabalho do ensino e da Educação, de modo tal, que produzam experiências nos estudantes que sejam vivenciadas de tal maneira que lhe atribuam sentidos pessoais positivos, de produtividade e satisfação por conhecer e aprender permanente ou sistematicamente, conteúdos novos da cultura (no prelo).

A necessidade de que o ensino tenha como premissa promover a atividade de estudo é discutida por Asbahr (2011). Em sua tese de doutorado a autora analisa os profundos limites que a atual organização do ensino das escolas públicas brasileiras impõe à formação da atividade de estudo<sup>59</sup>, mas aponta que, contraditoriamente, as relações escolares também indicam possibilidades de formação dessa atividade. Ou seja, para a autora, as contradições escolares apresentam possibilidades, mesmo que incipientes, para a constituição da atividade de estudo, ainda que as condições hegemonicamente impostas à atividade humana em nossa sociedade sejam alienantes.

As análises apresentadas por Asbahr (2011), no que diz respeito às profundas limitações que a atual organização do ensino inflige à efetivação da atividade de estudo, conduz-nos a propor a seguinte problematização: considerando a forma corrompida e fragmentada por meio da qual as relações sociais são constituídas no modo de produção capitalista e as determinações desse processo na organização da atividade humana, como podemos construir e/ou fortalecer meios para a realização da atividade humana a partir de funcionamentos mais conscientes, integrados e humanizadores? Como criar e assegurar possibilidades de efetivação da atividade de estudo levando em conta a forma por meio da qual temos organizado nossas escolas? Ou seja, como favorecer a organização de uma escola que, ao assumir efetivamente sua função de socializar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, possa produzir a atividade de ensino e estudo e constituir-se

---

<sup>59</sup> Utilizarei as expressões formação ou constituição da atividade de estudo, pois para a criança não é imediatamente acessível a realização de uma atividade em sua forma real, terminada. É necessário que a criança descubra os motivos e as tarefas de uma atividade a partir das relações sociais (Elkonin, 1987).

como um movimento de resistência à reprodução de modos de organização social marcadamente desiguais e excludentes?

Uma importante via de problematização sobre a contradição que atravessa a atividade humana nessa organização social pode ser encontrada na própria argumentação de Asbahr (2011): a atividade, como princípio explicativo do desenvolvimento psíquico, deve ser considerada em suas duas dimensões inerentes, a dimensão universal da atividade – em sua condição de humanização – e sua dimensão particular de efetivação na sociedade capitalista – hegemonicamente (re)produtora da alienação.

Diante disso, busquei orientar este trabalho no sentido de discussões que têm procurado construir – de forma consciente e coletiva – possibilidades a partir das quais a escola – ao considerar os múltiplos determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que a atravessa – consiga efetivar o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante em sua rotina do trabalho, considerando ações desenvolvidas tanto no âmbito escolar como familiar. Dessa forma, aproximo-me do posicionamento defendido por Löwy (1997) de que para a construção de uma práxis revolucionária (baseada no marxismo crítico) é preciso garantir a coincidência da mudança das circunstâncias e a transformação das consciências. Ou seja, não podemos esperar que ocorram mudanças na forma de organização e produção da vida em sociedade para que, depois, possamos pensar uma escola coerente com outro projeto social que forme consciências revolucionárias. Mas, ao contrário, é preciso pensar em como organizar uma escola na qual a atividade de ensino e a atividade de estudo possam se efetivar e buscar vias de construção de consciências mais coletivistas que construam possibilidades de problematização, enfrentamento e transformação das condições concretas socialmente instituídas (sem deixar de considerar, obviamente, todos os atravessamentos e determinantes que compõem e atravessam a instituição escolar em cada momento histórico-social e que se colocam como forças contrárias a esse movimento). Além disso, essa concepção consiste em uma aposta na potencialidade criadora dos sujeitos de construir novas formas de vida social que, segundo a perspectiva defendida por Davidov (1988) é uma capacidade que está ligada à essência da personalidade humana.

Assim, a proposta deste trabalho é buscar colaborar para a organização de um ensino que promova a atividade de estudo, pois, como já foi dito, a forma a partir da qual o ensino é organizado, ou seja, a qualidade da orientação para a atividade de estudo (tarefa a ser desenvolvida pelo professor), interfere na qualidade das ações desenvolvidas pelos estudantes e, em consequência, na qualidade dos conhecimentos, capacidades e hábitos

adquiridos a partir dessa atividade (Galperin, Zaporózhets & Elkonin, 1987). Defendo que essa tarefa, apesar de assumida com grande protagonismo do professor, precisa ser encarada como um desafio coletivo pelos demais profissionais da escola (entre os quais devemos incluir o psicólogo) e também pelos estudantes e famílias, considerando todos os determinantes sociais, históricos, políticos e econômicos que constituem as condições para que essa tarefa seja objetivada.

Enfatizar a dimensão coletiva inerente ao processo de organização do ensino não exclui a preocupação com as questões pessoais e singulares de cada estudante. Na mesma medida, importa dizer que dar importância a atividade do professor no direcionamento e organização da atividade de estudo não significa defender o que costumamos chamar de “ensino tradicional”, pois entender o professor como um sujeito ativo no processo de ensinar não é desconsiderar as idiosincrasias e a dimensão ativa dos estudantes em seu processo de aprender e se desenvolver.

Para Davidov e Márkova (1987), nas condições de ensino dirigido, as diferenças individuais não se atenuam, mas, ao contrário, tornam-se mais evidentes e permitem orientar de forma mais particular a atividade de estudo de cada estudante, pois o professor consegue ter elementos que o ajudam a avaliar em que momento do processo de constituição da atividade de estudo encontra-se cada um dos estudantes. Assim, a defesa de um ensino que busque consciente e intencionalmente promover a atividade de estudo, a partir da atividade de ensino, considerando as dimensões coletivas desse processo, não abstrai de seu campo de debate as singularidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas ao contrário, apresenta critérios e indicadores claros de acompanhamento do processo de escolarização de cada estudante.

Ao trazermos para o centro do debate a importância de compreendermos as especificidades dos estudantes e seu momento de constituição da atividade de estudo, começamos a nos aproximar de outra dimensão importante para a promoção da atividade de estudo: o motivo para a atividade de estudo. Assim, outro pressuposto que precisa ser contemplado para organizar um ensino que produza a atividade de estudo, é o fato de que o estudante precisa experimentar uma necessidade e uma motivação que o leve a engajar-se nessa atividade.

As necessidades e os motivos possuem papel essencial na atividade de estudo, pois é o ponto de partida que orienta os estudantes na obtenção de conhecimentos escolares, como

resultado de sua própria atividade transformadora de estudo. Para Davidov e Slobódchikov (1991) a necessidade de estudo:

. . . é a necessidade do escolar de experimentar real ou mentalmente um ou outro objeto, com o fim de separar nele os aspectos gerais essenciais e particulares externos e suas interrelações. Assinalemos que em lógica se chamam “teóricos” os conhecimentos da interrelação do essencial e o particular<sup>60</sup>.

No que diz respeito aos motivos para a atividade de estudo é importante mencionar que eles podem ser divididos em duas grandes categorias: os motivos que estão relacionados diretamente ao conhecimento e os motivos que correspondentes às relações entre a criança e seu meio social – sendo ambos essenciais para que o estudante desenvolva com êxito a atividade de estudo (Bozhovich, 1972). Como já foi dito na sessão anterior, é essencial considerarmos que os motivos para uma atividade não existem *a priori*, mas precisam ser constituídos nas e por meio das relações sociais nas e partir das quais os sujeitos se desenvolvem. No caso da atividade de estudo, os motivos precisam se constituir durante a própria trajetória escolar do estudante, na relação que esse sujeito estabelece consigo mesmo, com os pares, profissionais da Educação e familiares. Essa concepção opõe-se, claramente, ao lugar comum tão disseminado na Educação de que os estudantes são ou não são naturalmente interessados pelos conhecimentos escolares e motivados a apreendê-los.

Assim, entende-se que as necessidades e motivos para a atividade de estudo serão constituídos a partir das mediações da sociedade, família e escola, não sendo algo intrínseco ao estudante, desenvolvido independentemente do contexto escolar. A respeito disso discorre Vigotski:

A escrita é também uma linguagem sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular – uma situação nova e estranha para a criança. Nossos estudos evidenciam que a criança tem pouca motivação para aprender a escrever quando começa a ser ensinada. Não sente necessidade de fazê-lo e tem só uma vaga ideia de sua utilidade. Na conversa cada frase está impulsionada por um motivo; o desejo ou a necessidade conduzem a fazer pedidos; as perguntas a solicitar respostas; e a perplexidade a pedir uma explicação. Ao mudarem, as motivações dos interlocutores determinam a cada momento o rumo que tomará a linguagem oral, que não tem a necessidade de ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. As motivações para a escrita são mais abstratas, mais intelectualizadas e estão mais distantes das necessidades imediatas<sup>61</sup> (2001, p. 291).

---

<sup>60</sup> Citação original: “(...) es la necesidad del escolar de experimentar real o mentalmente uno u otro objeto, con el fin de separar en él los aspectos generales esenciales y particulares externos y sus interrelaciones. Señalemos que en lógica se llaman “teóricos” los conocimientos de la interrelación de lo esencial y lo particular”.

<sup>61</sup> Citação original: “La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular - una situación nueva y extraña para el niño. Nuestros estudios pusieron de

Ou seja, para o autor os motivos que impulsionam a criança a recorrer à linguagem escrita não estão ao seu alcance assim que ela começa a aprender a escrever, esses motivos precisam ser gerados a partir das relações nas quais a criança está inserida e pensar como escolas e famílias podem se articular para a constituição das necessidades e motivos para apropriar-se dos conhecimentos escolares foi uma das preocupações desta pesquisa.

Quando se trata de uma criança pequena, as necessidades e motivos para qualquer atividade constituem-se a partir da colaboração do adulto, pois conforme esclarecem Bozhovich e Blagonadiezina (1972) é o apoio do adulto que oferece motivação suplementar para que a criança conclua sua atividade e supere seu desejo de abandoná-la. Ou seja, o processo de constituição de necessidades e motivos para uma atividade consiste em um caminho no qual, a partir da relação com o outro, os sujeitos têm a possibilidade de construir suas próprias necessidades e motivos.

Feitas as considerações sobre as necessidades e motivos relacionados à atividade de estudo, daremos continuidade a essa reflexão discorrendo a respeito da relação que se estabelece entre a atividade de estudo e o processo de aprendizagem. O propósito dessa discussão é pensar em como construir uma escola em que a aprendizagem seja realmente experienciada por todos os estudantes que nela estão inseridos.

Para dar continuidade à reflexão, torna-se importante compreender o que significa a aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para Davidov e Márkova (1987) a aprendizagem está relacionada ao processo de assimilação e apropriação ativa pelos sujeitos de elementos elaborados pela cultura. Assim, a assimilação no contexto escolar consiste em um processo de internalização, pelo estudante, dos procedimentos historicamente construídos pela humanidade para transformação dos objetos da realidade e compreensão dos tipos de relações existentes entre esses objetos, culminando em um processo de conversão desses padrões socialmente elaborados em formas da subjetividade individual. Nas palavras dos autores encontramos:

A assimilação (apropriação) não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é uma simples cópia da experiência social, mas sim

---

manifesto que tiene muy poca motivación para aprender a escribir cuando se le empieza a enseñar. No siente la necesidad de hacerlo y tiene sólo una vaga idea de su utilidad. En la conversación cada frase está impulsada por un motivo; el deseo o la necesidad conducen a efectuar pedidos, las preguntas a solicitar respuestas, y la perplejidad a pedir una explicación. Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido -la situación dinámica se hace cargo de ello. Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas”.

representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. Na experiência histórico-social está fixada a atividade genérica humana. Para assimilá-la é necessária uma atividade especial do escolar, adequada, mas não idêntica a esta atividade genérica<sup>62</sup> (Davidov & Márkova, 1987, p. 323).

Para compreendermos o conceito de aprendizagem importa dizer que, para que a aprendizagem possa ter como produto o desenvolvimento de uma compreensão autêntica dos conceitos teóricos, ela precisa ocorrer a partir da atividade do estudante. Ou seja, é necessário que o sujeito se aproprie daqueles conhecimentos que, por excelência, explicitam as relações internas e externas dos objetos, pois, a essência dos fenômenos só pode ser apropriada pelos estudantes essencialmente quando ocorre a partir da atividade de estudo. Assim, defende-se que para que o estudante possa compreender os nexos implícitos aos conhecimentos que procura assimilar é necessário que a atividade de estudo aconteça (Davidov & Slobódchikov, 1991).

Resta assinalar ainda que o processo de aprendizagem, entendido em sua dimensão mais genérica, pode ocorrer em diversas atividades e a partir de formas diversas. Assim, no contexto escolar é possível reconhecermos possibilidades de aprender inclusive quando o conhecimento já se apresenta de forma “pronta” e sua aprendizagem não exigirá que os estudantes estejam em atividade, ou seja, mesmo de uma forma passiva existem aprendizagens possíveis de serem acessadas pelos estudantes. Mas, quando a aprendizagem ocorre sem uma transformação do material a ser aprendido por parte do estudante, não podemos relacioná-la à atividade de estudo (porque prescinde-se do caráter ativo<sup>63</sup> do aprendiz) e nem ao efetivo desenvolvimento do pensamento teórico<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Citação original: “La asimilación (apropiación) no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es el simple calco de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientación en el mundo objetal y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad del individuo. En la experiencia histórico-social está fijada la actividad genérica humana. Para assimilarla es necesaria una actividad especial del escolar, adecuada pero no idêntica a esta actividad genérica”.

<sup>63</sup> Comumente, a concepção de que o aprendiz tem um papel ativo no processo de aprendizagem é vinculada à teoria de Jean Piaget. Frente a isso, faz-se necessário esclarecer as diferenças que existem sobre essa questão na perspectiva do Construtivismo e da Psicologia Histórico-Cultural. Para Piaget o caráter ativo do sujeito relaciona-se à construção dos processos psicológicos internos que são pontos de partida para o conhecimento e reestruturação do real (que não pode ser conhecido em si mesmo, pois para o construtivismo a realidade existe, mas toda referência a ela é feita apenas a partir da mediação do sujeito cognoscente) já que o desenvolvimento biológico do sujeito é a base para o desenvolvimento psicológico nessa perspectiva. Já para a Psicologia Histórico-Cultural, baseado nos princípios marxistas, o homem apreende o objeto à medida em que atua sobre ele e o modifica com seus instrumentos – físicos e psicológicos – entendendo que tal objeto possui uma existência objetiva, independente da consciência do sujeito.

<sup>64</sup> O pensamento teórico, diferentemente do pensamento empírico que se baseia na observação das características externas dos fenômenos e objetos, surge a partir da transformação dos objetos, reflete as relações



Outra importante questão a ser considerada quando se pensa na relação entre atividade de estudo, aprendizagem e desenvolvimento diz respeito a questão do sentido pessoal. Para Asbahr (2011) “as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano” (p. 20). Ou seja, partimos do pressuposto de que durante a formação da atividade de estudo deve-se criar condições para que essa atividade adquira um sentido pessoal, sendo que esse processo ocorre à medida em que se articula o fim da ação ao motivo da atividade. A partir disso, a atividade de estudo converter-se em fonte de autodesenvolvimento do sujeito e do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, constituindo-se como condição de sua inclusão na prática social (Davidov & Márkova, 1987) e explicitando os motivos que nos levam a identificar essa atividade com a atividade principal dos estudantes que cursam o ensino fundamental<sup>65</sup>.

Quando relacionamos a atividade de estudo ao sentido pessoal e à inserção do estudante na prática social, em síntese, ao seu processo de desenvolvimento integral, emerge a necessidade de tornar mais explícita a forma como compreendemos a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento do estudante. Para Elkonin (1987) a atividade de estudo possui importância fundamental para o desenvolvimento infantil, pois se constitui como uma forma de mediação das relações das crianças com os adultos abrangendo não apenas os adultos inseridos no contexto escolar, mas também os adultos da família.

Ainda podemos relacionar a atividade de estudo ao processo de promoção do desenvolvimento do estudante ao considerarmos a importância dessa atividade para a ocorrência de uma aprendizagem mais consciente e intencional por parte da criança. Nesse momento, torna-se importante apresentar a forma por meio da qual a Psicologia Histórico-Cultural compreende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois, para essa teoria, tratam-se de processos que guardam uma profunda relação. Para Vigotski (2007a) aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, mas estão intimamente relacionados, pois a aprendizagem bem organizada resulta no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Para Davidov e Márkova:

O desenvolvimento se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social. . . . Os avanços no desenvolvimento psíquico, por sua vez,

---

e os nexos internos destes, consolida o nexo da relação geral do objeto com suas diversas manifestações particulares (Davidov, 1981). O pensamento teórico é o processo de idealização de aspectos universais da atividade objetiva-prática (Davidov, 1988).

<sup>65</sup> Na próxima seção será apresentado o conceito de atividade principal.

servem de premissa para a assimilação de novos conhecimentos e habilidades de conteúdo mais complexo. Mas, a assimilação nem sempre conduz ao desenvolvimento. . . . ao afirmar a influência da assimilação sobre o desenvolvimento se deve tomar em conta também a lógica do próprio desenvolvimento . . . , as particularidades psicofisiológicas da criança que, segundo nosso ponto de vista, desde o primeiro dia de vida são mediatizadas pelo meio social e já nesta forma mediatizada exercem uma ou outra influência no desenvolvimento psíquico<sup>66</sup> (1987, p. 321-322).

Com o intuito de evidenciar empiricamente os efeitos da aprendizagem no desenvolvimento humano, pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural propuseram estudos organizados a partir do método do experimento formativo (Davidov, 1986). No experimento formativo, o pesquisador possui uma intervenção ativa ao produzir os processos psicológicos que pretende estudar. Para a realização desse experimento, é necessário que se conduza a formação desses processos nas crianças a partir de meios psicológicos e pedagógicos. Ao realizarem esse processo, os psicólogos puderam comprovar como o experimento impulsiona o desenvolvimento das crianças e tiveram a possibilidade ainda de estudar as condições e leis de origem dessas novas formações psicológicas. Esse processo é descrito por Galperin (citado por Davidov, 1986):

Nós . . . introduzimos elementos de impacto pedagógico no próprio experimento, estruturando a investigação como uma aula experimental. Durante o ensino, não nos esforçamos para identificar o estágio ou o nível corrente em que se encontra a criança, mas a ajudamos a avançar deste estágio ao seguinte. Neste movimento para frente estudamos as leis do desenvolvimento mental nas crianças (p. 107).

Ainda no que diz respeito à relação entre aprendizagem e desenvolvimento é importante dizer que a passagem da aprendizagem para o desenvolvimento não é um processo simples e nem está completamente explicado pela Psicologia Histórico-Cultural. Com o intuito de apresentar as sínteses construídas pela teoria até o momento Kostiuk (2005) descreve em linhas gerais esse processo de passagem:

Em primeiro lugar, o processo pelo qual de fato as crianças conseguem dominar conhecimentos, capacidades ou hábitos específicos, não se produz de repente, como demonstraram muitas experiências; passa através de uma série de etapas cujo caráter depende da complexidade do conteúdo que tem de ser dominado, e da receptividade do estudante. Em segundo lugar, o domínio de um material perfeitamente determinado não

---

<sup>66</sup> Citação original: “El desarrollo se realiza a través de la asimilación (apropiación) por el individuo de la experiencia histórico-social. (...) Los avances en el desarrollo psíquico, a su vez, sirven de premissa para la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades de contenido más complejo. Pero, la asimilación no siempre conduce al desarrollo. (...) Al afirmar la influencia de la asimilación sobre el desarrollo se debe tomar en cuenta también la lógica del propio desarrollo (...), las particularidades psicofisiológicas del niño que, según nuestro punto de vista, desde el primer día de vida son mediatizadas por el medio social y ya en esta forma mediatizada ejercen una u otra influencia en el desarrollo psíquico”.

leva sempre e imediatamente a um progresso no desenvolvimento mental do aluno, ao aparecimento de novas características qualitativas, ou seja, a um desenvolvimento real. Tudo isso depende do que se adquire e de como se adquire. Entram aqui em jogo as características individuais dos alunos, ou seja, as características da atividade nervosa superior. Em terceiro lugar, a passagem da aquisição ao desenvolvimento dá-se de diferentes modos, segundo os diversos aspectos do processo de desenvolvimento. Deve-se ter presente que existem, no desenvolvimento, aspectos diferentes, ainda que ligados: desenvolvimento do conhecimento, da atividade cognoscitiva, desenvolvimento das qualidades mentais (simples e compostas, particulares e gerais) que entram neste processo, e das propriedades funcionais do cérebro que subsistem nelas (2005, p. 48).

Discorrendo ainda sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é necessário refletir sobre um outro aspecto central para a Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento da personalidade do estudante. Para Tonet (2012) o papel da Educação consiste na mediação do conhecimento científico e na formação da personalidade dos estudantes como decorrência desse processo. Para Davidov e Slobódchikov (1991), a autêntica personalidade do homem descobre-se em seus atos criativos, por isso os autores defendem a importância de que a aprendizagem se dê por meio da atividade de estudo, pois assim o caráter *criativo* dessa atividade possibilitará o desenvolvimento dessa característica na personalidade dos estudantes. Tal discussão endossa a defesa de que a escola precisa buscar se organizar (tendo em vista as formas possíveis dentro de seu contexto histórico e social) de modo a favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo por parte dos estudantes, pois engajar-se nessa atividade consiste em aproximar-se de importantes possibilidades de desenvolvimento da personalidade. Claro está que a personalidade humana não se forma apenas a partir das relações escolares, pois como disse Kostiuk (2005) “toda Educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio” (p. 57). Inclusive, considerando o contexto desta pesquisa, é necessário destacar o importante papel das relações familiares nesse processo, pois assim como afirma Reyes e Pairol (1998) a família é um dos elementos que integra o sistema de fatores que exercem sua influência educativa sobre a personalidade. Mas, ainda que não seja a escola a única instituição responsável pelo desenvolvimento da personalidade dos estudantes é urgente que nos voltemos à reflexão a respeito de quais qualidades da personalidade estão sendo favorecidas pelas vivências escolares que estamos oferecendo aos estudantes, nos perguntarmos sobre os direcionamentos que esse processo tem tomado e problematizarmos os rumos para onde pretendemos encaminhar essa questão, pois assim como discute Nascimento (2004), “em um projeto educativo escolar é preciso explicitar em qual direção se pretende conduzir o processo de formação dessa personalidade” (p. 29). Ou

seja, defender a promoção da atividade de estudo como finalidades das ações pedagógicas e psicológicas, destacando a importância da família nesse processo, não significa defender que a escola deve socializar conhecimentos como um fim em si mesmo, desconsiderando a sua função no desenvolvimento integral da personalidade do estudante. Nesse sentido, é essencial esclarecer que as relações escolares devem favorecer o desenvolvimento de uma personalidade coletivista nos estudantes – em detrimento de funcionamentos individualistas e competitivos – em que se torne possível articular os interesses pessoais aos interesses sociais considerando o trabalho com os estudantes a partir de uma perspectiva integral de desenvolvimento humano.

Falar sobre o desenvolvimento da personalidade conduz-nos também a considerar a questão do desenvolvimento da consciência humana<sup>67</sup>. A relação entre atividade, consciência e personalidade é central na teoria sistematizada por Leontiev. Sobre isso Davidov e Slobódchikov discorrem:

Aqui há que se levar em conta que, segundo as ideias filosóficas e lógicas contemporâneas, os conhecimentos teóricos estão ligados com as formas desenvolvidas da consciência social: com a moral, o direito, a arte, a ciência. A atividade de estudo corretamente organizada está chamada a dar aos escolares as bases de todas estas formas da consciência e, com isso, contribui muito para o desenvolvimento multilateral e harmônico da personalidade dos escolares<sup>68</sup> (1991).

Ou seja, a história do desenvolvimento psíquico da criança e da formação da sua consciência realiza-se por meio dos processos de aprendizagem e ensino aos quais esse sujeito está integrado. Mas, diante desse apontamento é importante retomar que o desenvolvimento psíquico não é uma simples repetição das influências educativas a que uma criança está submetida, pois, como já foi dito, a criança possui um papel ativo nesse processo, porque há – por parte dela – uma seleção, transformação interna e uma reorganização dos elementos da Educação que conduzem o seu processo de desenvolvimento (Kostiuk, 2005).

Postas estas questões, busco apresentar uma síntese que integre os elementos centrais para a organização desta tese: organizar o ensino com vistas a promover a atividade de estudo

---

<sup>67</sup> A consciência surge na atividade, pois a formação da consciência individual se dá a partir da atividade coletiva que, ao produzir condições para a realização da atividade individual, constrói bases para a consciência de cada sujeito e passa, dialeticamente, a mediatizar a atividade desse sujeito no mundo (Davidov, 1988).

<sup>68</sup> Citação original: “Aquí hay que tener en cuenta que, según las ideas filosóficas y lógicas contemporâneas, los conocimientos teóricos están ligados con las formas desarrolladas de la conciencia social: con la moral, el derecho, el arte, la ciencia. La actividad de estudio correctamente organizada está llamada a dar a los escolares las bases de todas estas formas de la conciencia y, con ello, aporta mucho al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad de los escolares”.

consiste, antes de tudo, em organizar o processo pedagógico e didático a partir da necessidade dos próprios estudantes e que considere tanto as ações escolares como as familiares nesse processo.

Como já foi dito, uma das questões centrais desse processo reside no fato de que cada estudante precisa dominar as “riquezas espirituais” construídas pela humanidade (a capacidade de comunicar-se, os valores morais, os conhecimentos científicos/teóricos, artísticos, filosóficos, políticos, esportivos) para que seu processo de humanização possa se objetivar. Mas, para que todo esse processo possa ser disparado é necessário que o estudante experimente a necessidade de apropriação desses conhecimentos. Assim, constituir a necessidade do estudante para a atividade de estudo constitui-se como condição para a correta organização da atividade pedagógica, pois sem tal necessidade a atividade de estudo não pode existir. A esse respeito argumentam Bozhovich e Blagonadiezina (1972):

A criação de todas estas necessidades e motivações não é um processo caótico. Este processo tem que ser dirigido, e para isso será necessário conhecer todas as leis que intervêm e regem o processo de formação das necessidades, e as condições nas quais as necessidades primárias se transformam em motivações superiores da conduta<sup>69</sup> (p. 6).

Dito com outras palavras, pensar uma Educação que possa promover a atividade de estudo implica em considerar que o estudante precisa experimentar uma necessidade e uma motivação que o leve a engajar-se nessa atividade e também implica em organizar, intencionalmente, meios para criar essa necessidade e motivação<sup>70</sup>.

Para que seja possível produzir a necessidade para a atividade de estudo a escola<sup>71</sup> precisa lançar mão das tarefas de estudo<sup>72</sup>, pois é apenas a partir da vivência dessa atividade que a necessidade vai se constituindo no estudante. Para Davidov e Márkova (1987) a unidade fundamental da atividade de estudo, sua unidade de análise, é a tarefa de estudo. Os autores entendem por tarefa de estudo a unidade entre o objetivo da ação de estudo e as

---

<sup>69</sup> Citação original: “La creación de todas estas necesidades y motivaciones no es un proceso caótico. Este proceso tiene que ser dirigido, y para ello será necesario conocer todas las leyes que intervienen y rigen el proceso de formación de las necesidades, y las condiciones en las que las necesidades primarias se transforman en motivaciones superiores de la conducta”.

<sup>70</sup> Na sessão final desse capítulo serão apresentados mais elementos que devemos considerar no processo de constituição das necessidades para a atividade de estudo a partir das análises teóricas construídas nesta tese na relação com o campo empírico desenvolvido como parte das atividades que compuseram esta pesquisa.

<sup>71</sup> Essas necessidades não são constituídas apenas a partir das relações escolares, questões familiares e sociais também estão relacionadas a esse processo e serão melhor discutidas no momento em que o referente empírico será analisado.

<sup>72</sup> Davidov (1988) explica que a composição concreta das tarefas e ações de estudo é o resultado de investigações psicodidáticas e psicometodológicas bastante complexas e trabalhosas, que exigem a aplicação das teses gerais da teoria da atividade de estudo.

condições para alcançá-lo. As tarefas de estudo apresentam-se ao estudante como uma via para resolução de alguma situação-problema e que, para ser solucionada, exigirá determinadas situações de estudo (Davidov, 1988). As discussões apresentadas por Davidov (1988) e por Davidov e Márkova (1987) referem-se às tarefas de estudo que possuem, essencialmente, conteúdos relacionados ao conhecimento teórico, no entanto, na perspectiva defendida por esta tese, as tarefas de estudo não se restringem a objetos ou capacidades com esse caráter.

A realização das tarefas de estudo possui importância fundamental para a constituição das necessidades relacionadas à atividade de estudo, pois trata-se de um processo inicial a partir do qual, ao se apropriar dos conhecimentos escolares, os estudantes passam a experimentar pessoalmente a importância desse processo para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro dessa discussão é necessário destacar ainda que, nos momentos iniciais da escolarização, o estudante não constrói o conhecimento assim como preconiza a perspectiva defendida pelo Construtivismo, mas, ao contrário, a aprendizagem aqui apresentada consiste na apropriação dos conhecimentos construídos a partir do complexo processo de desenvolvimento conceitual da ciência e demais conhecimentos constituídos historicamente pela humanidade. Para Davidov (1988):

O pensamento dos estudantes, ainda que tenham alguns traços em comum, não é idêntico ao pensamento dos cientistas, artistas, teóricos da moral e do direito. Os estudantes não criam conceitos, imagens, valores e normas da moral social, mas sim os assimilam no processo da atividade de estudo. Mas, nesse processo, os estudantes realizam ações mentais próximas àquelas por meio das quais se elaboram historicamente estes produtos da cultura espiritual<sup>73</sup> (p. 174).

A principal diferença da tarefa de estudo das outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado é a transformação do próprio sujeito atuante, a constituição de neoformações psicológicas e não na transformação das coisas sobre as quais atua o sujeito ou que atuam sobre ele. O resultado da atividade de estudo, no curso da qual ocorre a assimilação de conceitos científicos é, antes de tudo, a transformação do próprio estudante, a promoção de seu desenvolvimento. Nesse ponto é fundamental retomar que, a busca pela

---

<sup>73</sup> Citação original: “El pensamiento de los escolares, aunque tiene algunos rasgos comunes, no es idéntico al pensamiento de los científicos, artistas, teóricos de la moral y el derecho. Los escolares no crean conceptos, las imágenes, los valores y las normas de la moral social, sino que los asimilan en el proceso de la actividad de estudio. Pero en ese proceso los escolares realizan acciones mentales, adecuadas a aquellas por medio de las cuales se elaboraron históricamente estos productos de la cultura espiritual”.

efetivação da atividade de estudo não deve restringir-se apenas a dimensão intelectual do estudante e de seu desenvolvimento, mas sim considerar outras características que compõem esse processo, como as afetivas, volitivas e motivacionais, buscando realizar tarefas de estudo que conduzam ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as tarefas de estudo devem exigir que os estudantes analisem as condições de origem dos conhecimentos e dominem os procedimentos correspondentes para a sua obtenção. Na concepção de Davidov e Slobódchikov (1991) a tarefa de estudo requer a experimentação do material de estudo, sua transformação e, portanto, constitui-se como etapa fundamental para a efetivação da atividade de estudo.

Dessa forma, podemos concluir que a tarefa de estudo está necessariamente ligada ao contexto escolar, essencialmente à ação do professor. No entanto, tal tarefa precisa encontrar um estudante motivado a realizá-la. E, nesse sentido, importa lembrar que as necessidades que desencadeiam os motivos para a atividade de estudo também são constituídas socialmente, ou seja, no contexto escolar, familiar, comunitário, entre outros. Nesse ponto cabe reiterar a importância das duas instituições tomadas como foco desta pesquisa no processo de promoção do desenvolvimento psicológico humano, sendo elas: a escola e a família. Podemos resumir essa ideia na citação a seguir:

Uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores. No entanto, é evidente que muitos dos elementos envolvidos na construção do motivo de aprender ultrapassam o âmbito de atuação do educador. Como exemplo, podemos tomar o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais a criança convive, e, de forma mais ampla, pela organização social e econômica. Assim, embora o professor tenha limites de atuação, criar condições para que o estudante queira aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade de ensino (Rígon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 31-32).

Entendendo as tarefas de estudo como componentes importantes para a efetivação da atividade de estudo apresento algumas ações a serem consideradas para a organização dessa tarefa: 1) é necessário que a solução da tarefa exija do estudante a construção de procedimentos até então desconhecidos para ele (aqui fica explícito o caráter de transformação nessa tarefa), sendo que a construção desses procedimentos está relacionada tanto ao caráter geral como ao caráter particular da tarefa; 2) a construção dos procedimentos desenvolvidos a partir da tarefa de estudo deve culminar em uma modelação em forma

material, gráfica ou semântica da relação ou fenômeno estudado e; por fim, 3) a execução da tarefa deve envolver o controle e avaliação da ação de estudo pelo próprio estudante – o controle permite ao estudante assegurar-se de que executou todas as ações de estudo e a avaliação permite determinar se assimilou (em que medida) ou não a solução geral da tarefa de estudo dada (Davidov & Slobódchikov, 1991).

Inserida na discussão sobre a organização das tarefas de estudo também está a reflexão a respeito do conteúdo das ações que compõem as tarefas. Diante disso, destacamos que o conteúdo das ações deve estar relacionado à formação e desenvolvimento do pensamento teórico (dialético) nos estudantes de todos os níveis de ensino. Para Davidov e Slobódchikov (1991) disso depende a possibilidade de que os estudantes desenvolvam suas capacidades criativas, a atividade, a autonomia, ou seja, sua personalidade.

Ainda sobre a formação do pensamento teórico, constituído a partir da atividade de estudo, Davidov (1988) explicita os conhecimentos e habilidades que são base para o seu desenvolvimento: reflexão, análise e experimento mental. Assim, de acordo com o autor o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos e sua finalidade é promover a formação do pensamento conceitual nos estudantes.

Outro elemento que precisa ser analisado dentro da discussão sobre a tarefa de estudo e formação do pensamento teórico é a questão da modelação. Esse processo está relacionado à segunda ação descrita por Davidov e Slobódchikov (1991) e compõe o processo de análise que envolve uma tarefa de estudo. A modelação, assim como foi apresentado no capítulo 1 desta tese, consiste em construir mentalmente ou em forma material, um sistema que reproduza as relações essenciais do fenômeno estudado/investigado. Os modelos são ferramentas que explicitam o movimento do pensamento (nesse caso do estudante que está se apropriando dos conhecimentos escolares) em busca dos nexos que constituem o objeto estudado, da explicitação de suas leis gerais. Existe um complexo caminho a ser apropriado pelo estudante até que ele consiga desenvolver modelos que atendam as premissas apresentadas. Identificamos como início desse processo os momentos nos quais as crianças modelam objetos em uma massinha de modelar ou quando, por meio da brincadeira de papéis, a criança começa a modelar as relações sociais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, os modelos são instrumentos essenciais para conduzir a criança no processo de interiorização dos conhecimentos estudados e apropriação dos procedimentos relacionados às análises necessárias para compreensão de algum objeto ou fenômeno (Elkonin, 1987 e Bozhovich, 1976). Dessa forma, os modelos constituem-se como mediadores externos do processo de



apropriação por parte dos estudantes dos conhecimentos teóricos. Além disso, Elkonin (1987) e Bozhovich (1976) atribuem grande importância aos modelos no processo de apropriação da criança das tarefas, motivos e normas de uma atividade social. Para Elkonin (1987), é por meio da reprodução ou modelação que a criança, em relação com os adultos, comunidades, grupos e coletivos consegue objetivar ações que vão conduzi-la à apropriação e formação de uma atividade.

Dessa forma, explicita-se uma das vias a partir da qual a atividade de estudo relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. No entanto, assim como a aprendizagem pode ocorrer sem a atividade de estudo, o pensamento teórico também pode se desenvolver em estudantes inseridos em instituições escolares nas quais a promoção da atividade de estudo não é a perspectiva central que orienta a organização do ensino. No entanto, a consciência e o pensamento teórico formam-se de maneira espontânea e não em todos os estudantes (Davidov & Slobódchikov, 1991), o que podemos facilmente observar em nossas escolas. Ou seja, uma escola que não se organiza de modo a promover intencionalmente a atividade de estudo para todos os estudantes, está atuando intensamente no sentido de favorecer a produção do fracasso escolar, pois o engajamento na atividade de estudo, a apropriação do conhecimento e, portanto, o desenvolvimento psíquico não será assegurado a todos os estudantes.

Esse argumento pode ser fortalecido se recorrermos aos resultados dos experimentos formativos, que foram discutidos há pouco. Ao apresentar análises derivadas dessas investigações, Davidov e Márkova (1987) demonstram que, quando se elabora e aperfeiçoa sistematicamente a atividade de estudo, aumenta-se rapidamente o número de estudantes que dominam todos os componentes do pensamento teórico, de modo que se torna possível vislumbrar, inclusive, o desenvolvimento de alunos que antes eram entendidos como fracassados.

Outro aspecto que ainda precisa ser inserido nas reflexões a respeito da organização de uma escola que promova a atividade de estudo diz respeito ao caráter coletivo dessa tarefa<sup>74</sup>. Para Davidov e Slobódchikov (1991), a realização sistemática da atividade de estudo coletiva, desde os momentos iniciais da escolarização, forma as bases tanto para o pensamento teórico como para a capacidade de cooperar (características essenciais para o

---

<sup>74</sup> A discussão sobre a importância dos coletivos para a organização de uma escola que promova a atividade de estudo foi feita no capítulo anterior. Nesse momento, serão apresentados aspectos relativos às especificidades e impacto do coletivo na atividade de estudo, propriamente dita.

desenvolvimento posterior do estudante e formação de uma personalidade com qualidades coletivistas, como vem sendo defendido neste trabalho). Ao analisar a forma por meio da qual a União Soviética objetivava suas propostas pedagógicas, Bozhovich (1981) faz críticas à formação verbalista<sup>75</sup> predominante na escola e a pouca atenção dada a organização dos coletivos escolares.

Apresentada a ideia de que a tarefa de estudo (composta por diversas ações de estudo) é a unidade de análise da atividade de estudo, explicitados os passos que compõem a organização da tarefa de estudo e tendo esclarecido o caráter coletivo da atividade de estudo podemos apresentar como síntese dessas discussões a estrutura da atividade de estudo proposta por Davidov e Márkova (1987). Para os autores essa atividade comporta: 1) a compreensão pelo estudante de que a realização da tarefa de estudo está estreitamente ligada à apropriação das generalizações teóricas produzidas no campo da ciência; 2) a busca por uma realização autônoma da atividade de estudo considerando a motivação do estudo e a transformação do estudante em sujeito da atividade; 3) a realização pelo estudante das ações de estudos e 4) a realização pelo estudante de ações de controle e avaliação. Todos esses aspectos do estudo formam-se, inicialmente, em atividade conjunta com o professor e demais estudantes para depois ir se encaminhando em conquistas individuais de cada um dos estudantes.

Ao explicitarmos o caráter coletivo da atividade de estudo evidenciamos fortemente o papel do professor nesse processo. As ações pertinentes ao professor para dirigir a atividade de estudo podem ser assim sintetizadas: 1) elaborar junto ao estudante cada componente da atividade de estudo; 2) aperfeiçoar os aspectos motivacionais e operacionais do estudo; 3) colaborar na transformação do estudante em sujeito da atividade de estudo por ele realizada; 4) favorecer o domínio, por parte do estudante, das formas de atividade de estudo conjuntas; além disso, 5) avaliar o desenvolvimento do estudante como efeito da atividade de estudo (Davidov & Márkova, 1987).

Assim, pensar na dimensão coletiva da atividade de estudo consiste em considerar a importância do papel do outro na concepção de desenvolvimento humano construída pela Psicologia Histórico-Cultural, pois, nessa perspectiva, assim como já foi discutido, é em

---

<sup>75</sup> As pesquisas desenvolvidas pela autora evidenciam os prejuízos para o desenvolvimento dos estudantes de uma Educação individualista e cujo método principal de convencimento é a palavra ou a coação, colocando em relevo a importância de que a atividade de ensino produza a organização da atividade do estudante e leve em consideração suas necessidades e aspirações (Bozhovich, 1976).

cooperação com pares mais experientes que os sujeitos humanos avançam em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, quando explicitamos o caráter coletivo da atividade de estudo também trazemos, necessariamente, para o debate a dimensão comunicativa dessa atividade. Para que a criança possa assimilar a experiência socialmente elaborada por meio da atividade de estudo ela precisará, inicialmente, da colaboração de outra pessoa que estabelecerá com ela uma atividade conjunta organizada a partir da comunicação. A aprendizagem sempre passa, em sua gênese, por uma etapa de atividade conjunta com outra pessoa. Como já foi dito, é na relação com os adultos que se constituem as necessidades e motivos para a atividade de estudo. E, nesse processo, a comunicação interpessoal apresenta-se como instrumento essencial que possibilita a objetivação da atividade conjunta. É importante destacar que, na atividade de estudo, a comunicação também pode ter um outro caráter além do contato direto com uma pessoa concreta. Nesse contexto, a comunicação do estudante com “a humanidade” pode se dar através da experiência que está fixada nos instrumentos de trabalho, nas obras científicas e artísticas, nas disciplinas escolares, etc. (Davidov & Márkova, 1987).

Aprofundar a discussão sobre as dimensões coletiva e comunicativa que compõem as atividades de ensino e estudo, ou seja, as relações entre professores e estudantes no contexto escolar, é essencial para explicitar o componente afetivo do processo pedagógico. Como discutido na sessão anterior, a Psicologia Histórico-Cultural apoia-se na compreensão de que cognição e afeto constituem uma unidade indissociável, destacando a dimensão interfuncional do psiquismo humano. Para Asbahr (2011), a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional, destacando a relevância dessa dimensão humana na produção dos motivos para a atividade de estudo. Moreira (2015) também enfatiza que a constituição de necessidades e motivos para as atividades de ensino e estudo tem como fonte os afetos que perpassam o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos a partir das circunstâncias materiais e das relações que os constituem. Para Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), a expressão dos sentimentos, assim como a valorização da dúvida e a troca de experiências são elementos que contribuem para a melhoria da aprendizagem e das relações escolares.

Vigotski (2010), ao discutir a questão da educação dos sentimentos, diz que as emoções não podem ser inaceitáveis ou indesejáveis ao professor, mas que, ao contrário, as sensações primárias, basilares e fortes (como os sentimentos egoístas), devem ser entendidos

como base de um trabalho pedagógico que deseje favorecer o desenvolvimento da estrutura emocional dos estudantes e, portanto, pensar sua formação multilateral. Segundo a perspectiva do autor, as emoções organizam as formas de comportamentos dos sujeitos e influenciam todos os momentos do processo educativo e, por isso, também devem ser alvo da atenção dos professores. As emoções, assim como a inteligência e a vontade, possuem grande importância no processo pedagógico. Além disso, para Vigotski “nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção” (idem, p. 143). Nesse sentido, para os professores “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (idem, p. 145). O autor enfatiza ainda que, deve ser foco de preocupação no contexto escolar os sentimentos de êxtase, indignação e outras emoções dos estudantes, pois essas dimensões não passam a margem da vida e, portanto, devem ser consideradas pelos professores. Ainda segundo a perspectiva de Vigotski (idem) tanto a memória, o pensamento e as formas de comunicação como a relação dos estudantes com os conteúdos escolares são fortemente influenciados pelas emoções. Nesse sentido, esclarece:

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam (2010, p. 144).

Bozhovich (1976) também destaca que um conteúdo mais interessante, que carrega um matiz emocional, inusitada e nova é o recordado com mais frequência pelos estudantes no decorrer das tarefas de estudo.

Por fim, resta-nos refletir sobre como o ensino escolar irá selecionar o conteúdo das tarefas de estudo considerando todos os conhecimentos historicamente produzidos. Para Duarte (2001), dois critérios colocam-se como essenciais nesse processo: o momento do processo pedagógico e a zona de desenvolvimento próximo<sup>76</sup> (ZDP) dos estudantes. Para o autor, se o conteúdo escolar estiver além da ZDP, o ensino fracassará, pois a criança não

---

<sup>76</sup> Por zona de desenvolvimento próximo entendemos a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto ou de outra criança mais experiente, ou seja, expressa a potencialidade de aprender da criança. Esse conceito possui um papel central para a Psicologia e Educação, pois “a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram contemplados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 2007a, p. 97).

poderá apropriar-se do conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Mas, se em um outro extremo, o conteúdo escolar limitar-se ao que o estudante já formou em seu desenvolvimento intelectual, o ensino tornar-se-á inútil, pois o estudante poderá realizar sozinho a apropriação daquele conteúdo (que, portanto, não incorrerá na produção de nenhuma nova capacidade intelectual e não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações já dominadas). Com o intuito de atuar na zona de desenvolvimento próximo dos estudantes, o professor deve considerar ainda as relações entre as necessidades e motivos e a formação da atividade de estudo – como já vem sendo apresentado durante toda a argumentação.

Dessa forma, podemos compreender, a partir das discussões expostas até o momento, que em oposição à máxima do “aprender a aprender” tão fortemente divulgada pelo Construtivismo no campo educacional, a Psicologia Histórico-Cultural defende que o ensino deve ser intencional e conscientemente organizado de modo que, o estudante, possa “aprender a estudar”, pois essa capacidade não é algo intrínseco ao estudante, é preciso ensiná-lo a estudar, para que com isso ele possa se apropriar das experiências histórico-sociais e obter como produto a aprendizagem e o desenvolvimento de seu psiquismo. Assim, ao contrário do Construtivismo, a Psicologia Histórico-Cultural resgata a centralidade dos conteúdos escolares nas relações pedagógicas. A esse respeito discorrem Rigon, Asbahr e Moretti (2010):

Defendemos que garantir a presença do conhecimento nas relações pedagógicas é uma forma de favorecer ao estudante a compreensão acerca dos motivos de sua ação e, dessa forma, permitir que, na sua atividade, motivo e objeto coincidam. Ou seja, estando o sujeito em atividade, conforme o conceito proposto por Leontiev, é possível a sua efetiva humanização ao superar-se a alienação caracterizada pela ruptura entre o que é produzido por ele e o motivo que o impulsiona a agir (p. 34).

Nesse sentido, explícito o meu posicionamento de que é função social da escola mediar os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos, morais, esportivos, entre outros, constituídos historicamente pela humanidade, defendendo que, em uma sociedade organizada em classes sociais antagônicas, a escola deve buscar garantir uma organização que possibilite a apropriação desse conhecimento à maior parte da população e buscar construir barreiras à reprodução do Capital no interior das instituições escolares, como já explicitado. Assim, coaduno com a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica a afirmar que:

A Educação Escolar tem um papel específico no processo de superação da sociedade capitalista. Não se trata de defender que a revolução começará na escola ou que será a escola a instituição que fará a revolução socialista. Mas, trata-se de entender a revolução como um processo complexo, uma ação coletiva intencional que exige planos, projetos, estratégias, um conhecimento aprofundado da realidade da qual somos parte, exige um nível de elaboração mental que requer mediações que nos permitam enxergar muito além das ações imediatas, exige um aparato cognitivo, teórico e emocional que se forma a partir de prolongados processos educativos que tem como base necessária a apropriação dos conhecimentos científicos, artes e filosofia desenvolvidos pela humanidade (Duarte, 2013).

Nesse processo de defesa da centralidade do conhecimento na organização da escola, bem como ao dar ênfase à ação do professor na organização do ensino que promova a atividade de estudo não é retórico problematizarmos as condições objetivas postas para que isso se efetive, pois explicitar os múltiplos determinantes da realidade a qual estamos nos referindo é condição para uma análise crítica da mesma. Assim, reitero que as condições por meio das quais as relações sociais e de trabalho objetivam-se em uma sociedade capitalista expressam seu caráter eminentemente alienado. A respeito disso discorre Leontiev:

A expropriação econômica originada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduz à alienação, à desintegração da consciência das pessoas. Esta última se expressa na inadequação que surge do sentido que a atividade tem para o homem e seu produto e significação objetiva<sup>77</sup> (1981, p. 25).

Entendo ser importante explicitar essa compreensão, pois, na busca por identificar e explicar processos, protagonizados tanto pela escola e como pelas famílias, que favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante não podemos perder de vista que as condições adequadas para a execução da atividade pedagógica – em que seja possível a mediação do conhecimento e formação de personalidades que possam acessar as máximas elaborações conquistadas pelo gênero humano – não se objetivam, de uma forma geral. Buscando explicar melhor esse ponto de vista, recorro a Oliveira (2005) que discute o fato de que no capitalismo o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, no entanto, essa liberdade e universalidade não são acessíveis para a grande maioria dos sujeitos. Somado a isso encontra-se o fato que, “sob a égide do capital, instalam-se fossos imensos entre as dimensões causal e teleológica da atividade, ou, entre o seu motivo, o seu por que, e as suas finalidades, o seu para quê” (Martins, 2010). É possível sintetizar essa argumentação

---

<sup>77</sup> Citação original: “La expropiación económica originada por el desarrollo de la propiedad privada conduce a la enajenación, a la desintegración de la consciencia de las personas. Esta última se expresa en la inadecuación que surge del sentido que para el hombre adquiere la actividad y su producto con respecto a su significación objetiva”

na seguinte ideia: nessa perspectiva teórica, sempre estará explícita a necessidade de transformação das formas de organização social para que se torne possível a realização de uma atividade efetivamente não alienada.

Nesse momento, importa dizer que, mesmo considerando todas as condições não favoráveis ao trabalho docente, estou de acordo com o argumento apresentado por Rigon, Asbahr e Moretti (2010) de que a atividade do professor pode não se constituir como uma atividade alienada quando, de forma intencional, os motivos de sua ação, objeto e o produto a ser objetivado coincidem. Diante disso, resta-nos lutar por mais momentos nos quais seja possível a superação dessas condições alienantes no interior das escolas, pois assim como defende Davidov (1988), ainda que não de forma desenvolvida, a atividade de estudo também pode ocorrer nas escolas burguesas, visto que não existem relações sociais inteiramente alienadas, pois há sempre possibilidades de resistência à desumanização (Heller, 1970). Ou seja, não se trata de negar que existam boas possibilidades e experiências em várias escolas, apesar das condições nem sempre serem favoráveis (Sekkel, 2003).

Para concluir essa seção, gostaria de reiterar o posicionamento apresentado anteriormente: defendo que a escola tem um papel central em nossa atual organização social. Resta-nos, no entanto, continuar refletindo e debatendo a respeito de qual escola desejamos construir, como entendemos que ela deve se organizar e funcionar e quais condições precisam ser criadas para que esse projeto seja efetivado. De forma resumida é possível afirmar que me posiciono ao lado dos que lutam por uma escola que, em articulação com as demais instituições sociais (dentre as quais encontram-se as famílias), promova aprendizagem e desenvolvimento humano por meio da promoção da atividade de estudo pelos estudantes, considerando as dimensões coletivas desse processo, com vistas a alcançar finalidades emancipatórias e humanizadoras para a escola.

### **3.3 A atividade de estudo como atividade principal**

A interpretação sobre a relação entre Educação e Psicologia que embasa esta pesquisa gira em torno da premissa de que, para que a primeira ciência alcance o objetivo de promover o desenvolvimento humano é essencial que ela domine os conhecimentos relativos às leis que regem esse processo e que, portanto, é papel da Psicologia fornecer os meios a partir dos quais a Educação pode solucionar sua tarefa (Vigotski, 2010b).

Partindo deste pressuposto, apresenta-se para a própria Psicologia Escolar brasileira, a necessidade de avançar na apropriação e na socialização dos conhecimentos relativos ao processo de desenvolvimento humano<sup>78</sup>. Como já explicitado anteriormente, elegi como caminho e norte para as discussões aqui propostas os conhecimentos construídos pela Psicologia Histórico-Cultural. Não se trata da única teoria que discute a questão do desenvolvimento humano e tampouco a única perspectiva teórica que traz contribuições para a Pedagogia, mas, toda a problemática da relação entre escola, família e Psicologia está sendo abordada nesta pesquisa a partir dessa perspectiva e foi esse processo que me levou a identificar como a unidade de análise desse fenômeno a construção de relações e condições que promovam a atividade de estudo. Tendo percorrido todo esse caminho a partir desse conjunto de elaborações teóricas acredito que essa concepção aponta importantes possibilidades para acolhimento das necessidades de pensar e propor princípios para a atuação do psicólogo escolar. Nesse sentido, espero conseguir somar esforços aos profissionais que tem pensado a Psicologia Escolar desde esse lugar teórico, mas também desejo abrir caminhos para o diálogo com profissionais que estão problematizando essas questões desde outras perspectivas.

Assim, com vistas à organização de um ensino que promova o desenvolvimento humano é essencial que os profissionais da Educação dominem as discussões a respeito de como se dá esse processo, trazendo para o centro de suas preocupações e utilizando como ferramenta essencial do seu trabalho os conhecimentos a respeito das leis universais que orientam o percurso do desenvolvimento de cada estudante, sem perder de vista o impacto exercido pelas mediações sociais, pedagógicas e familiares na concretização de um processo de escolarização que tanto pode favorecer como dificultar o desenvolvimento de cada sujeito singular.

Resgatar a dimensão singular de cada estudante em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, entendendo as especificidades e necessidades de cada momento de sua vida, é uma necessidade para a Psicologia Escolar brasileira, pois, como foi expresso na seção anterior, a experiência pessoal ativa do estudante no processo de aprendizagem é essencial para que ele possa se apropriar dos elementos da cultura humana e se desenvolver.

Considerando a necessidade de avançarmos na compreensão sobre a explicação do desenvolvimento humano, as reflexões acerca das especificidades das idades e da

---

<sup>78</sup> O reconhecimento dessa necessidade constituiu-se como uma das condições para a proposição das ações de estudo como estratégia para a atuação do psicólogo no contexto escolar.



periodização do desenvolvimento psíquico consistem em um aspecto muito importante dessa questão. Dessa forma, apoiando-se na abordagem proposta pela Psicologia Histórico-Cultural serão apresentados alguns pressupostos que oferecem importantes contribuições para esta tese, pois auxilia tanto no embasamento e orientação da atuação do psicólogo escolar como na importante tarefa da escola de organizar um ensino que considere as especificidades e necessidades de cada período do desenvolvimento humano, pois como assevera Mendoza (2002), não é todo tipo de ensino que é igualmente efetivo em qualquer idade.

Desse modo, a Educação, com o intuito de promover o desenvolvimento dos estudantes, deve levar em conta as peculiaridades e leis de cada idade e período do desenvolvimento e das particularidades do processo educativo em cada um desses momentos. Em síntese: os objetivos da Educação ganham diferentes contornos nas diferentes idades dos estudantes e, por isso, é importante conhecer as especificidades e necessidades de cada período do desenvolvimento humano, articulando-as à visão de mundo e de homem que orientam o trabalho pedagógico e também às demandas da sociedade, da comunidade e das famílias para a escola.

É importante destacar que conhecer o estudante concreto com o qual se trabalha requer, como acabo de dizer, o conhecimento sobre as leis gerais que regem o desenvolvimento humano em cada período da vida, mas também demanda, essencialmente, a abertura à experiência singular com cada estudante, permitindo a emergência da mais profunda articulação entre o conhecimento teórico que orienta a prática profissional e a realidade em que se atua.

As análises propostas para a discussão sobre as idades e periodização do desenvolvimento psíquico estão sustentadas na ideia de que os diferentes momentos da vida são orientados por diferentes forças motrizes<sup>79</sup> que atuam sobre o desenvolvimento humano, ou seja, essas forças variam em diferentes idades e sua evolução determina as mudanças que reverberam na conduta dos sujeitos e em sua atividade (Vigotski, 2006). Assim, as especificidades de cada idade e período do desenvolvimento estão estreitamente vinculadas às mudanças do lugar ocupado pelo sujeito no sistema das relações sociais, mudanças estas que, ao gerarem forças distintas, conduzem de formas distintas o desenvolvimento humano e impactam na atividade desse sujeito no mundo também de maneiras específicas.

---

<sup>79</sup> Entre essas forças motrizes encontram-se as necessidades, os interesses e as aspirações que o sujeito constrói em sua relação com a realidade.

Falar sobre a centralidade das relações sociais para o desenvolvimento humano significa reconhecer a influência que as condições históricas concretas têm no estabelecimento do conteúdo concreto de cada idade e período individual do desenvolvimento e também sobre o desenvolvimento humano como um todo (Leontiev, 1988). Assim, como esclarece Martins (2016), “o indivíduo desempenha um papel ativo [em seu desenvolvimento] valendo-se de circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra” (p. 2). Blonski (citado por Elkonin, 1987) considera o caráter histórico do desenvolvimento humano ao discorrer sobre a infância e a juventude. Para o autor, tais fenômenos não são naturais, eternos e invariáveis, mas, ao contrário, possuem dimensões e expressões diferentes em cada momento histórico do desenvolvimento da humanidade. A dimensão histórica concreta da infância também é corroborada por Davidov (1988).

O problema das idades é explicado por Vigotski (2006) considerando que existem idades estáveis que se alternam com idades críticas. Para Elkonin (1987) as idades críticas são os pontos de viragem do desenvolvimento que confirmam a dimensão dialética e revolucionária desse processo e que não necessariamente vão assumir uma dimensão negativa no desenvolvimento do sujeito assim como se interpreta no senso comum. Para Davidov (1988), as crises são marcadas por momentos de transformação nas necessidades e motivos que movem a conduta dos sujeitos. Para Bozhovich a crise refere-se:

. . . ao momento de transição entre um período de desenvolvimento da criança e o próximo. As crises ocorrem entre dois períodos e marcam o fim de uma fase de desenvolvimento precedente e o início da próxima. Também deve ser lembrado que cada nova sistêmica estrutura psicológica, se desenvolvendo em resposta às necessidades da criança, inclui um componente afetivo e, portanto, tem uma força motivacional. Por esta razão, a nova estrutura que é central para um dado período, que é uma espécie de resultado generalizado, a culminação do desenvolvimento psicológico geral da criança durante essa fase, não é neutra em relação ao desenvolvimento posterior, mas torna-se o ponto de partida para a formação da personalidade da criança durante o período seguinte. Isso nos permite encarar essas crises como pontos de viragem na ontogênese da personalidade, cuja análise nos permite descobrir a essência psicológica desse processo<sup>80</sup> (Bozhovich, 2004a, p. 40).

---

<sup>80</sup> Citação original: “Crisis here refers to the transitional period between one phase of child development and the next one. Crises occur at the juncture of two phases and mark the end of the preceding developmental phase and the start of the next one. It also should be remembered that each new systemic psychological structure developing in response to the needs of the child includes an affective component and thus has a motivational force. For this reason, the new structure that is central for a given phase, which is a sort of generalized result, the culmination of the child’s overall psychological development during that phase, is not neutral with respect to further development but becomes the starting point for the formation of the child’s personality during the following phase. This allows us to look at these crises as turning points in the ontogeny of the personality, the analysis of which allows us to uncover the psychological essence of this process”.

O conceito de crise possui uma função orientadora não apenas para a prática pedagógica, mas também pode assumir uma importância central para o planejamento da atuação do psicólogo no contexto escolar. Em sua tese de doutorado, Moreira (2015) defende que entender o sentido das crises ou dos momentos críticos para o desenvolvimento psicológico do sujeito, é função do psicólogo escolar, pois esses são momentos potentes que guardam as possibilidades consequentes de desenvolvimento dos estudantes e, diante disso, requerem ações desveladoras destas possibilidades que, segundo a autora podem ser evidenciadas pela intervenção do psicólogo.

Com o intuito de compreendermos a proposta apresentada pela Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da dinâmica das idades e do surgimento das novas formações centrais em cada idade, é essencial analisarmos a situação social de desenvolvimento do sujeito. Por situação social do desenvolvimento entende-se a relação dinâmica que se estabelece entre a criança e o meio<sup>81</sup> no qual ela se desenvolve, entre a criança e a atividade humana. “A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social<sup>82</sup>” (Vigotski, 2006, p. 263). Esse conceito é sistematizado por Bozhovich como uma:

... combinação especial dos processos internos de desenvolvimento e das condições externas que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período evolutivo e das novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem ao final de cada período<sup>83</sup> (1976, p. 123).

Davidov (1988) também apresenta uma elaboração interessante que nos ajuda a compreender esse conceito:

A situação social de desenvolvimento representa o momento de partida para todas as transformações dinâmicas que tem lugar no desenvolvimento ao longo de um período dado. Ela determina por completo as formas e a via segundo a qual a criança adquire

---

<sup>81</sup> O meio, nessa perspectiva teórica, não é entendido como algo externo ao sujeito que o influencia, como um conjunto de condições objetivas independentes dele. Mas, ao contrário, como um substrato a partir do qual o desenvolvimento do sujeito pode se tornar possível, como fonte de desenvolvimento, pois é apenas a partir das relações interpsicológicas (sociais) que o desenvolvimento individual ocorre.

<sup>82</sup> Citação original: “La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social”.

<sup>83</sup> Citação original: “(...) combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período”.

novas e novas propriedades da personalidade, extraindo-as da fonte fundamental do desenvolvimento, via por meio da qual o social se converte em individual<sup>84</sup> (1988, p. 70).

Com o intuito de compreender a situação social de desenvolvimento de uma criança Bozhovich aponta para a necessidade de uma análise:

... do sistema de condições objetivas nas quais vive a criança (sua posição objetiva) e também uma análise da própria criança, seu nível de desenvolvimento já alcançado e suas reações às circunstâncias objetivas (sua posição interna)<sup>85</sup> (1976, p. 166).

Isso significa dizer que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão das especificidades das diferentes idades e dos diferentes períodos do desenvolvimento humano apenas pode ser alcançada se considerarmos a relação entre os sujeitos e o meio histórico, social e cultural no qual se objetivam as mediações que promovem esse processo. É necessário ainda esclarecer que a situação social de desenvolvimento determina as novas formações possíveis em cada idade, assim as novas formações da personalidade da criança em cada momento de sua vida que são produtos do seu desenvolvimento e não premissas. Por fim, destaca-se que a situação social de desenvolvimento de um sujeito é única e irrepitível e demanda dos profissionais, portanto, a busca por conhecer o desenvolvimento singular de cada estudante com o qual se trabalha.

Vigotski (2006) propõe a seguinte organização das idades<sup>86</sup> que caracterizam a configuração interna do processo de desenvolvimento infantil: nascimento, crise pós-natal, primeiro ano de vida, crise de um ano, primeira infância, crise dos três anos, idade pré-escolar, crise dos sete anos, idade escolar, crise dos treze anos, puberdade, crise dos dezessete anos.

É importante destacar que a configuração apresentada por Vigotski refere-se às discussões relativas ao desenvolvimento infantil, mas que, na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é um processo que não se esgota no final da juventude, mas se estende por toda a vida dos sujeitos. Exemplo dessa concepção pode ser encontrada quando

---

<sup>84</sup> Citação original: “La situación social de desarrollo representa el momento de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar en el desarrollo a lo largo del periodo dado. Ella determina por completo las formas y la vía siguiendo a la cual el niño adquiere nuevas y nuevas propiedades de la personalidad, extrayéndolas de la fuente fundamental del desarrollo, vía por la que lo social se convierte en individual”.

<sup>85</sup> Citação original: “(...) el análisis del sistema de condiciones objetivas, en las cuales vive el niño (su posición objetiva) y por otra, de cómo el propio niño, debido al nivel de desarrollo ya alcanzado, reacciona ante estas circunstancias (su posición interna).

<sup>86</sup> Para Davidov (1988), cada idade representa um degrau qualitativamente diferente no desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

Vigotski (1995) explica que o desenvolvimento da atenção se dá durante toda a infância e prossegue na vida adulta dos sujeitos.

Os estudantes que participaram das entrevistas realizadas nesta pesquisa encontram-se no final da idade escolar<sup>87</sup>, momento correspondente ao início da adolescência. Para apresentar algumas características relacionadas com essa idade irei me apoiar essencialmente nas discussões apresentadas por Bozhovich (1976). Nessa idade, segundo a autora, o adulto começa a ocupar na vida do adolescente um lugar diferente se comparado à posição que ocupava quando analisamos o desenvolvimento das crianças no início da idade escolar<sup>88</sup>. Para os adolescentes, a convivência com outros estudantes de sua faixa etária passa a ter uma relevância maior que a convivência com os adultos, sendo que, a opinião dos coetâneos começa a assumir importante impacto na posição social, conduta, nos sentimentos morais, opiniões e pontos de vista do adolescente sobre o mundo e sobre si mesmo. Nos estudos desenvolvidos pela autora, é possível identificar como motivo fundamental para a conduta e atividade dos adolescentes na escola a aspiração por encontrar seu lugar no coletivo de estudantes.

Ainda discorrendo a respeito de características comuns a esse período do desenvolvimento, segundo as análises propostas por Bozhovich (1976), é possível que o adolescente passe a experimentar um sentimento de dever e responsabilidade mais desenvolvidos nesse momento de sua vida e que seja capaz de manter sua conduta organizada por mais tempo se dirigida a um objetivo determinado e conscientemente colocado.

Do ponto de vista das atividades escolares propostas para esse período do desenvolvimento, demanda-se do adolescente maior nível de abstração, ou seja, um pensamento ainda mais teórico e uma atitude cognoscitiva qualitativamente nova com relação aos conhecimentos escolares, pois é necessário que os adolescentes resolvam de forma ainda mais autônoma e independente as atividades escolares e questões com as quais tropeçam em sua vida diária. Assim, os conhecimentos escolares não são entendidos apenas como um novo conjunto de informações, representações ou conceitos a serem apreendidos pelos estudantes, mas esses conhecimentos são vistos em sua vinculação interna com o desenvolvimento de novos procedimentos de pensamento e uma nova atitude do adolescente com relação à realidade<sup>89</sup> que produzem reflexos na concepção de mundo que

---

<sup>87</sup> Participaram da entrevista em grupo estudantes entre 11 e 12 anos.

<sup>88</sup> Crianças com 7 e 8 anos, por exemplo.

<sup>89</sup> Diferentemente do que ocorre nas etapas anteriores de escolarização, os conhecimentos escolares a serem apropriados pelos adolescentes, por possuírem um caráter mais abstrato, podem entrar em contradição com a

esse sujeito vai construindo. Como resultado dos processos vivenciados nesse momento da vida, Bozhovich (1976) destaca a produção de novas particularidades na personalidade dos estudantes.

Para concluir a discussão sobre aspectos relacionados à idade dos estudantes envolvidos nesta investigação é necessário retomar que esse período da vida, como já foi dito, não é marcado por fenômenos naturais, eternos e invariáveis, mas, possui dimensões essencialmente históricas, sociais e culturais.

Tendo analisado alguns aspectos essenciais sobre a questão das idades e sua dinâmica interna no desenvolvimento humano é possível passarmos para a análise a respeito da periodização do desenvolvimento proposta por essa teoria. É importante destacar que a periodização defendida por essa perspectiva se organiza a partir de uma lógica distinta da utilizada por outras teorias: não prevalece, na concepção defendida, uma lógica linear, sequencial, rígida e estanque<sup>90</sup> entre os períodos do desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de uma explicação que se orienta pela concepção de desenvolvimento sustentada por essa teoria. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento é:

... um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, uma desproporção no desenvolvimento das diversas funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação<sup>91</sup> (1995, p. 140).

Para Elkonin (1987), o problema da periodização do desenvolvimento humano possui grande importância teórica, pois ao compreender as especificidades de cada período do desenvolvimento revelam-se as leis que orientam a transição de um momento ao outro e

---

realidade imediatamente percebida pelo estudante. Assim, para Bozhovich (1976), os professores devem se preocupar em fazer com que os estudantes compreendam a relação entre a realidade e conhecimentos referentes a ela que podem ser adquiridos por meio do estudo dos conhecimentos científicos, ainda que esses conhecimentos não possuam, na maior parte das vezes, uma relação direta com o interesse e realidade vivenciada pelos estudantes. A necessidade de que os conhecimentos escolares reestabeçam sua conexão com a vida também é defendida por Davidov (1988) que, inclusive, discorre sobre a importância de que os estudantes se apropriem dos conhecimentos escolares não apenas pela via da atividade de estudo, mas também a partir de outras atividades socialmente úteis.

<sup>90</sup> A idade cronológica, nessa perspectiva, não serve de critério seguro para determinar o nível real de desenvolvimento de um sujeito, pois, como será apresentado a seguir, esse processo está estreitamente vinculado aos determinantes sociais, históricos e culturais que medeiam o desenvolvimento humano. Não estando, portanto, apenas no sujeito, os indícios que servirão para a análise desse processo.

<sup>91</sup> Citação original: “(...) un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación”.

permite resolver a questão das forças motrizes que promovem o desenvolvimento psíquico. Assim, as forças motrizes variam em cada período do desenvolvimento e conhecê-las torna-se importante, pois a transformação dessas forças produzem mudanças na conduta dos seres humanos e, portanto, interessam aos processos pedagógicos que pretendem assumir finalidades humanizadoras à medida em que podem se organizar considerando as influências às quais as crianças estão mais sensíveis em cada momento de sua vida. Levando em conta essa questão podemos encontrar em Vigotski que:

... seria errôneo examinar – erro frequentemente cometido – o desenvolvimento das funções e processos psicológicos só em seu aspecto forma, em sua forma isolada, sem relação alguma com sua orientação, independente das forças motrizes que põem em movimentos estes mecanismos psicofisiológicos<sup>92</sup> (2006, p. 3).

Assim, apropriar-se dos conhecimentos sobre as idades e periodização do desenvolvimento é uma questão central para pensarmos como organizar um ensino que promova o desenvolvimento humano e, portanto, para discutirmos a atuação do psicólogo no contexto escolar. Como já foi dito anteriormente, muitas das dificuldades vivenciadas pelos professores na condução do seu trabalho estão relacionadas ao fato de desconhecerem as características, necessidades e especificidades que as crianças apresentam nos diversos momentos da vida. Assim, socializar conhecimentos relativos à essa problemática constitui-se como uma questão central para a atuação do psicólogo escolar na perspectiva que está sendo defendida nesta tese.

Para Vigotski (2006), as funções psicológicas, em cada momento de seu desenvolvimento, não são anárquicas ou automáticas ou causais, mas, ao contrário, estão regidas por determinadas aspirações, atrações e interesses que sedimentam a personalidade e estão organizadas dentro de um sistema interfuncional<sup>93</sup>. O desconhecimento dessas questões, que se tornam ainda mais delicadas nos períodos de crise ou idades de transição, pode trazer grandes dificuldades para que a escola organize um ensino que promova o desenvolvimento de todos os estudantes.

A discussão sobre a periodização do desenvolvimento humano é organizada a partir do conceito de atividade principal. A atividade principal é a atividade que promove as

---

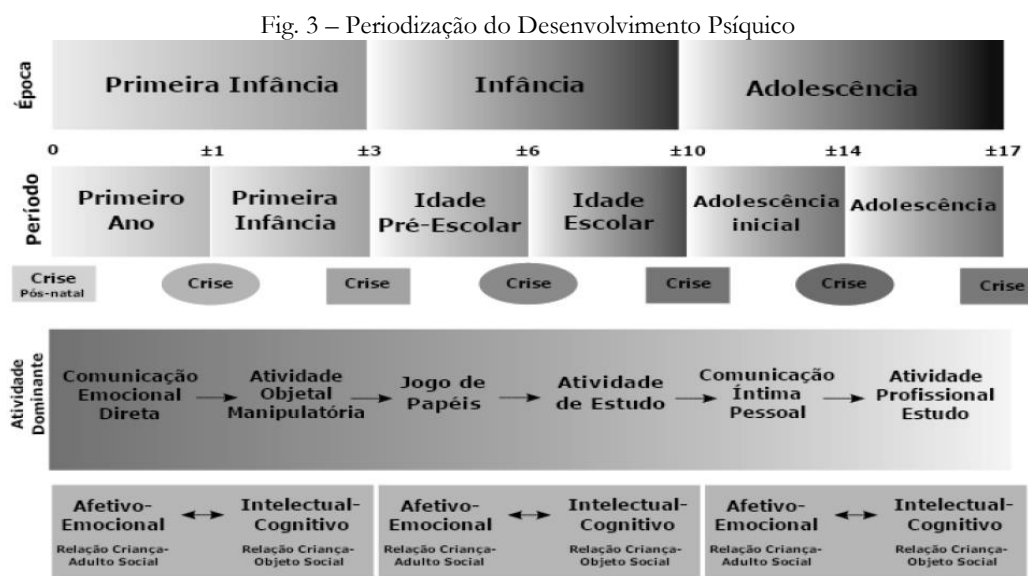
<sup>92</sup> Citação original: “sería erróneo examinar —error frecuentemente cometido— el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, en su forma aislada, sin relación alguna con su orientación, independiente de aquellas fuerzas motrices que ponen en movimiento estos mecanismos psicofisiológicos”.

<sup>93</sup> Para Vigotski as funções psicológicas superiores não se constituem, desenvolvem ou funcionam de maneira isolada e fragmentada, mas de forma conectada, dinâmica e em relação, constituindo um sistema.

principais mudanças psicológicas na personalidade do sujeito em determinado período de sua vida sendo, portanto, a atividade por meio da qual os processos psíquicos tomam forma e são reorganizados (Leontiev, 1988). É a atividade que rege, direciona, guia e possui importância fundamental para o desenvolvimento da personalidade do sujeito, além disso, é a mudança da atividade principal que determina a mudança de um período para outro no desenvolvimento do sujeito, considerando a relação que ele constrói com a realidade (Elkonin, 1987 e Davidov, 1988).

No que tange às atividades principais nos diferentes momentos do desenvolvimento na infância Elkonin<sup>94</sup> (1987) propõe a seguinte periodização: comunicação emocional direta, atividade objetual-manipulatória, brincadeira<sup>95</sup> (jogo) de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade de estudo e profissional.

Abrantes (2012 citado por Pasqualini, 2013) elaborou a imagem abaixo com o intuito de relacionar as questões sobre as idades e a periodização do desenvolvimento humano discutidas pela Psicologia Histórico-Cultural:



Fonte: Ângelo Antônio Abrantes, 2012 (citado por Pasqualini, 2013).

<sup>94</sup> Na periodização proposta por Davidov (1988) a atividade de comunicação íntima pessoal é substituída pela atividade socialmente útil.

<sup>95</sup> No prefácio do texto de Vigotski (2008) “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, Zoia Prestes (tradutora da obra) esclarece que o termo “brincadeira” seria mais adequado para se referir à atividade principal da criança no período do desenvolvimento analisado no artigo. No entanto, no texto de Elkonin (1987), também utilizado como referência para a discussão que estou propondo neste momento da tese, o termo apresentado para se referir à essa atividade é “jogo de papéis”. Diante disso, optei por utilizar o termo “brincadeira” para se referir à atividade principal da criança nesse momento de seu desenvolvimento apresentando o termo “jogo” entre parêntese quando a discussão apresentada faz referência direta à obra de Elkonin.



É importante destacar que, estudar a periodização do desenvolvimento humano de modo que se potencialize os processos pedagógicos, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, requer compreender que todos os períodos do desenvolvimento guardam relação entre si. Dessa forma, considerar a periodização como orientadora da prática pedagógica e psicológica demanda conhecer como se deu o processo de desenvolvimento do estudante até o presente momento de sua escolarização, pois essa análise é essencial para avaliar o desenvolvimento atual e também para planejar como se deve conduzir o seu desenvolvimento futuro, o que significa reafirmar que não basta identificar os processos já desenvolvidos pelo sujeito, também é necessário compreender os processos que estão em maturação (Vigotski, 2006). Ou seja, analisar a atividade de estudo como atividade principal do momento do desenvolvimento que está sendo estudado nesta pesquisa requer reconhecer todos os momentos vividos anteriormente pelos estudantes, bem como as atividades principais que dirigiram o desenvolvimento nos períodos anteriores de suas vidas. Para Elkonin (1987), o surgimento e conversão em atividade principal não elimina as atividades anteriores, pois a vida dos sujeitos é multifacetada e as atividades são variadas, o que acontece é apenas a mudança no que diz respeito ao lugar que cada atividade assume na vida de uma pessoa, considerando os impactos da atividade no desenvolvimento de sua personalidade e sua relação com a realidade.

Assim, antes de passarmos para a discussão sobre a atividade de estudo como atividade principal, irei apresentar brevemente algumas questões relativas à brincadeira que são essenciais para a compreensão do momento do desenvolvimento que está sendo discutido nesta investigação.

Para Elkonin (1987), a brincadeira (jogo) de papéis é uma atividade social por essência, tem uma origem histórica, um conteúdo social e possui uma importância múltipla no desenvolvimento psíquico das crianças. Na perspectiva do autor, podemos assim sintetizar a principal contribuição dessa atividade para o desenvolvimento infantil:

. . . graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, ao papel de pessoa adulta e suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações com as pessoas<sup>96</sup> (Elkonin, 1987, p. 118).

---

<sup>96</sup> Citação original: “(...) gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas”.

Dessa forma, a brincadeira é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da capacidade de modelação, tão importante na atividade de estudo. Além disso, a brincadeira de papéis faz emergir na criança o desejo de desenvolver uma atividade socialmente significativa e valorizada, aspiração que, segundo Elkonin (1987), constitui o principal momento de sua preparação para a aprendizagem escolar.

Outra contribuição da brincadeira para a aprendizagem escolar posterior reside no fato de que, por meio das regras da brincadeira (do jogo) de papéis sociais as crianças começam o exercício da autodisciplina que será tão fundamental ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento no momento da atividade de estudo (Marcolino e Mello, 2015).

O impacto da brincadeira no desenvolvimento do pensamento simbólico e na imaginação da criança é outro ponto que importa para nossa discussão, pois como explica Davidov (1988) essas capacidades estão estreitamente vinculadas à constituição da necessidade de estudar. Para Marcolino e Mello (2015):

O envolvimento de objetos para substituir outros ausentes e necessários à brincadeira e ao papel – o que exige a separação entre o campo real (óptico) e o campo do sentido (imaginário) – constitui na criança a função simbólica da consciência . . . . Mais tarde, a função psíquica será também essencial no processo de apropriação da cultura escrita, instrumento cultural complexo que se apresenta como uma representação de segunda ordem e, por isso, sua apropriação é condicionada à formação dessa função psíquica superior na criança (p. 460).

Por fim, é importante citar a importância da brincadeira para que a criança se reconheça e se situe no contexto em que vive e para que crie bases para sua articulação nos coletivos dos quais faz parte. Para Sekkel:

O brincar, ao possibilitar a transposição de barreiras, permite imaginar o lugar do outro (polícia, ladrão, lobo mau, super heróis etc.), criando identificações. É possível relacionar, a partir desses elementos, a brincadeira e o desenvolvimento da compaixão que, como disse anteriormente, nos coloca lado a lado na construção de uma sociedade mais sensível às necessidades humanas (Sekkel, 2003, p. 201).

Dessa forma, quando nos propomos a discutir sobre a atividade de estudo como atividade principal dos estudantes que participaram desta investigação é essencial considerarmos também as atividades principais que orientaram o desenvolvimento anterior desses estudantes. É importante enfatizarmos que a atividade de estudo é considerada como a principal neste momento do desenvolvimento, pois trata-se da atividade que promove as principais mudanças psicológicas nos estudantes nesse período de vida. Tal compreensão é

essencial para compreendermos os motivos que me levaram a considerar a centralidade dessa atividade no sistema de relações entre a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar.

Identificar a atividade de estudo como atividade principal não significa dizer que apenas essa atividade acontece ou deva acontecer no contexto escolar nesse momento de vida dos estudantes. Existem outras atividades que também impactam de maneira positiva no desenvolvimento dos adolescentes. Nesse sentido, julgo importante destacar, por exemplo, a relevância que os movimentos estudantis podem assumir nessa fase de escolarização. O envolvimento dos adolescentes em movimentos estudantis cria possibilidades e condições para que eles se tornem mais protagonistas da organização e rotina da escola e, portanto, de seus processos de escolarização, mas, além disso, o desenvolvimento dessa atividade no contexto escolar vai ao encontro de uma importante necessidade identificada tanto por Bozhovich (1976) como por Elkonin (1987) ao discutirem a respeito da adolescência que é a relevância que a convivência com outros sujeitos da mesma idade ganha para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes nesse períodos de suas vidas. Segundo Bozhovich (1976), uma correta organização<sup>97</sup> do coletivo estudantil poderia criar condições para a formação de particularidades psíquico-morais coletivistas<sup>98</sup> na personalidade dos estudantes que contribuiria, inclusive, para a não ocorrência dos “naturalizados” movimentos de oposição e resistência que os adolescentes podem apresentar com relação aos adultos nesse período do desenvolvimento.

Por fim, é importante dizer que os estudantes envolvidos na realização desta pesquisa encontram-se em um período de seu desenvolvimento no qual estão em vias de vivenciar ou podem já estar vivenciando um momento de crise em suas vidas. A análise de alguns indícios encontrados na entrevista desenvolvida com os adolescentes conduziu a identificação da atividade de estudo como atividade principal desses sujeitos, mas é possível reconhecer mudanças de interesses que podem evidenciar uma transição que conduzirá à mudança da atividade principal desses adolescentes. No entanto, é importante destacar que ainda que não seja a atividade principal, a atividade de estudo segue possuindo uma importância central na

---

<sup>97</sup> Para a autora, a correta organização dos coletivos estudantis pressupõe a construção de regras de conduta social, disciplina, submissão dos membros do coletivo às exigências, hábitos, tradições e normas criadas nos coletivos contando, inclusive, com o apoio dos professores. Um professor consciente dessas especificidades e necessidades dos adolescentes pode valer-se dos coletivos como meios para favorecer seu trabalho pedagógico (Bozhovich, 1976).

<sup>98</sup> Qualquer qualidade da personalidade tem seu conteúdo e estrutura influenciados pelo sistema de relações sociais aos quais o sujeito está submetido (Bozhovich, 1976).

escolarização dos estudantes e, como já foi dito, garantir que essa atividade seja desenvolvida no interior das relações escolares é essencial para que essa instituição cumpra sua função social.

### **3.4 A promoção da atividade de estudo: alguns determinantes relacionados à sociedade, à escola, à família e ao desenvolvimento pessoal dos próprios estudantes**

O objetivo desta seção é apresentar reflexões construídas a partir das análises do referente empírico que pretendem contribuir no desvelamento de alguns dos determinantes relacionados à sociedade, à escola e ao desenvolvimento do próprio estudante que estão envolvidos no processo de promoção da atividade de estudo.

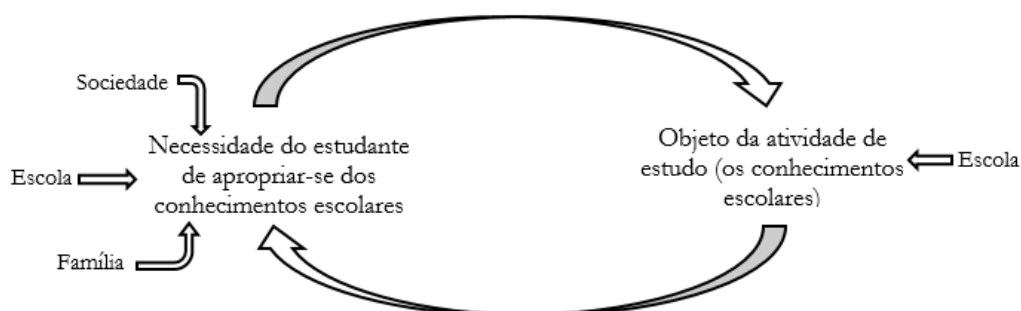
É necessário esclarecer que tais determinantes podem se objetivar no contexto escolar tanto no sentido de favorecer a promoção da atividade de estudo – ao aproximar a escola de suas funções humanizadoras – quanto no sentido de dificultar o desenvolvimento da atividade de estudo – ao atribuir aos conhecimentos escolares um sentido tecnicista, utilitarista ou, até, ao preterir a importância desses conhecimentos seja para a prática pedagógica, seja para o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Dessa forma, deslindar esses determinantes é um processo essencial para que tenhamos mais elementos para compreender quais intervenções precisam ser construídas no contexto escolar se tivermos como finalidade promover o desenvolvimento da atividade de estudo de todos os estudantes.

Nesse momento, é possível perceber que a unidade de análise proposta para o sistema de relações entre a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar (a constituição de relações e condições objetivas que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante) também se constitui como o objetivo dessas atividades quando assumimos a necessidade de aproximar a escola de sua função humanizadora. Assim, para que esse objetivo seja alcançado é necessário avançarmos na identificação das ações que devem constituir as atividades desses sujeitos. Claro está que a atividade de ensino, a atividade educativa e a atividade do psicólogo escolar são compostas por diversas ações que se articulam à consecução do objetivo de promover a atividade de estudo. No entanto, possui relevância nesse debate as ações que visam favorecer a constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares (necessidades cognitivas) por parte dos estudantes.

Assumir o foco das análises no processo de constituição das necessidades cognitivas possui três justificativas principais no contexto desta pesquisa: 1) o reconhecimento de que seja a necessidade cognoscitiva o que estimula o estudante a realizar a atividade de estudo (Davidov, 1988), ou seja, para que o estudante se engaje no desenvolvimento da atividade de estudo ele precisa experimentar uma necessidade pessoal de apropriação dos conhecimentos escolares, 2) a formação da necessidade para a atividade de estudo e das habilidades em realizá-la impacta no desenvolvimento da personalidade dos estudantes (Davidov, 1999) e, portanto, essa reflexão é essencial para que a escola cumpra suas funções humanizadoras e 3) a compreensão de que as necessidades dos conhecimentos escolares não estão dadas a priori para o sujeito, mas precisam ser constituídas a partir das relações sociais nas quais o estudante está inserido – o que abre importantes possibilidades de analisarmos as necessárias articulações entre escolas, famílias e Psicologia Escolar.

Tendo realizado essas análises é possível apresentar o modelo construído com vistas a explicitar alguns nexos presentes na promoção da atividade de estudo. Nele apresento setas unilaterais que visam explicitar o impacto dos determinantes relacionados à sociedade, à escola e à família na constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares por parte dos estudantes. Além disso, destaca-se que a promoção da atividade de estudo requer ações relacionadas à escola no sentido de disponibilizar para todos os estudantes o objeto das atividades cognitivas (conhecimentos escolares), por isso o modelo também apresenta uma seta unilateral que une a escola ao objeto da atividade de estudo. A seguir, reapresento o modelo proposto:

Fig. 2 – Modelo sobre o processo de promoção da atividade de estudo



Isto posto, podemos avançar na apresentação das análises sobre o processo de constituição das necessidades cognoscitivas em cada estudante. As discussões sobre como a Psicologia Histórico-Cultural compreende a constituição das necessidades humanas já foi apresentada anteriormente nesse capítulo. No entanto, julgo importante retomar alguns elementos essenciais desse conceito para auxiliar o leitor a acompanhar as análises que serão apresentadas a seguir. Uma necessidade constitui-se como um estado carencial, uma falta, seja ela biológica ou não, tratando-se de um estado emocional gerador de tensão que mobiliza o sujeito para a ação (Leontiev, 1978a) e se constitui como a fonte de manifestação da personalidade, sendo a essência de todas as formas de atividade humana (Petrovsky, n. d.).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão do desenvolvimento humano pressupõe a consideração do impacto das necessidades nesse processo, pois toda atividade humana está dirigida a satisfazer necessidades. Tais necessidades possuem, inicialmente, um caráter predominantemente biológico<sup>99</sup>, mas por meio da ação do sujeito no mundo, em relação com a cultura e ao encontrarem os objetos que as satisfazem, criam-se condições para a emergência de novas necessidades, cada vez mais relacionadas a cultura na qual o sujeito se constitui<sup>100</sup> (Pandita-Pereira, 2016). Sobre essa questão também discorreu Martins:

As necessidades, então, se transformam, se humanizam, conquistando, por meio das apropriações das objetivações humanas, natureza histórico-social. O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas (2011, p. 201).

A discussão sobre o processo de produção<sup>101</sup>, em cada estudante, da necessidade de se apropriar dos conhecimentos escolares é um ponto essencial para a promoção da atividade de estudo porque ainda que a necessidade por si mesma não se converta em impulsionadora da atividade de estudo do estudante (para que a atividade ocorra ela precisa encontrar seu objeto, os conhecimentos escolares), tampouco sem essa necessidade a atividade de estudo pode ocorrer. Nesse sentido, Davidov (1999) esclarece que, na mesma medida em que não se pode obrigar uma criança de idade pré-escolar a brincar porque ela precisa sentir a

---

<sup>99</sup> No homem, mesmo as necessidades biológicas são satisfeitas de maneira distinta do que com os animais, já que os animais as satisfazem com objetos naturais encontrados prontos na natureza enquanto que o homem elabora e produz, com seu trabalho, objetos que satisfazem suas necessidades biológicas que, por esse processo, acabam por ser modificadas (Leontiev, 1978b).

<sup>100</sup> Em uma sociedade dividida em classes antagônicas, os membros da classe explorada têm possibilidades muito limitadas de satisfação de suas necessidades que, por isso, enfrentam muitos obstáculos para avançar em sua complexificação.

<sup>101</sup> Para Leontiev (1978b), as necessidades são uma forma particular de reflexo da realidade na qual o sujeito se desenvolve. Nesse sentido, é essencial pensarmos em como construir condições concretas a partir das quais as necessidades cognoscitivas possam ser constituídas em cada estudante.

necessidade de brincar, sem uma necessidade correspondente não é possível forçar um aluno a realizar uma atividade de estudo. O autor continua:

É verdade que sem tal necessidade ele pode estudar e aprender diferentes conhecimentos (e até aprendê-los bem), mas ele não poderá realizar a transformação criativa do material de estudo já que não tem aquelas questões vitais agudas cujas respostas podem ser encontradas somente na busca dos segredos que se revelam somente no processo de experimentação (1999, p. 3).

Nos seres humanos, as necessidades evidenciam-se, do ponto de vista subjetivo, por meio de desejos e tendências que regulam a atividade humana (Leontiev, 1978b).

As necessidades relacionadas à atividade de estudo, conceituadas por Bozhovich (1976) como cognoscitivas (aquelas que mobilizarão os sujeitos a ações de buscar conhecer e compreender o mundo no qual vive), ocupam um lugar central no desenvolvimento infantil, pois é por meio da satisfação das necessidades cognoscitivas que o estudante passa a compartilhar os hábitos socialmente elaborados, as habilidades e modos de atividade prática e moral desenvolvidos pela humanidade, o que oferecerá ao estudante a possibilidade de desenvolver capacidades psíquicas histórica e socialmente conformadas.

Assim, analisar determinantes relacionados com a constituição da necessidade, por parte dos estudantes, de se apropriar dos conhecimentos escolares nos ajuda a refletir sobre alguns dos aspectos que constituem o processo de promoção da atividade de estudo, explicitando tanto ações desenvolvidas pelas escolas como pelas famílias nesse processo.

Nesse sentido, as discussões relativas à constituição, no estudante, da necessidade para a atividade de estudo possuem uma importância central para a Educação e para a Psicologia. Partindo desse pressuposto, buscou-se, por meio das análises construídas a partir do referente empírico, identificar alguns dos determinantes relacionados à sociedade, à escola, à família e ao desenvolvimento do próprio estudante envolvidos na constituição dessa necessidade.

É importante retomar que os determinantes identificados podem ser objetivados tanto no sentido de favorecer como de dificultar o processo de constituição da necessidade para a atividade de estudo, existindo, entre um resultado e outro, um grande leque de possibilidades. Isso ocorre porque em sendo a necessidade sempre uma necessidade de algo, como conceituam Leontiev (1978b), o seu conteúdo concreto passa a depender das condições e a maneira por meio da qual é satisfeita. Nas palavras dos autores:

O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar este estado, ou seja, eliminar estas necessidades. Mas, a forma concreta em que se manifesta depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade<sup>102</sup> (Leontiev, 1978b, p. 342).

Dito isso, podemos passar para a elucidação de alguns dos determinantes envolvidos no processo de constituição da necessidade de estudo que foram identificados a partir desta investigação. Tais determinantes foram delineados tanto a partir de elementos diretamente evidenciados pelos participantes da pesquisa (ao compartilharem suas concepções sobre as temáticas debatidas ou ao relatarem experiências pessoais por eles vivenciadas) como por meio de análises realizadas a partir do material produzido nas entrevistas.

No que diz respeito aos determinantes relacionados à sociedade, envolvidos no processo de constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares, evidenciou-se a importância de considerarmos: a função social da escola e o impacto das políticas públicas no cotidiano escolar.

Com relação aos determinantes relacionados à escola, é importante considerarmos que os conhecimentos escolares se constituem, a um só tempo, em necessidade para a atividade de estudo e também como o seu objeto (Davidov, 1988). Nesse sentido, os determinantes evidenciados dizem respeito a questões envolvidas tanto na constituição da necessidade de estudo em cada estudante, como na construção de condições objetivas necessárias para a socialização do objeto dessa atividade. Considerando essa dupla natureza do problema evidencio como alguns dos determinantes relacionados à escola envolvidos na constituição da necessidade para a atividade de estudo: a necessidade de conhecer o território em que a escola está inserida, a comunidade com a qual trabalha, o estudante concreto que é alvo das ações pedagógicas; o impacto da cultura escolar na escolarização de cada estudante; o Projeto Pedagógico da escola (a interdisciplinaridade, o currículo, a didática, as relações entre os professores e demais profissionais da escola); o professor como sujeito da atividade de ensino (a relação estabelecida com o conhecimento escolar; a personalidade do professor; a posição social do professor; a vivência de ações de estudo; os motivos para a atividade de ensino) e a natureza das tarefas de estudo (a explicitação da relação teoria e prática, a

---

<sup>102</sup> Citação original: “El estado interno de necesidad del organismo determina únicamente que es indispensable cambiar este estado, o sea eliminar estas necesidades. Pero la forma concreta en que se manifiestan depende de las condiciones externas, de aquello que en determinadas condiciones permite satisfacer prácticamente a necesidad”.



colaboração como princípio, o professor como um interlocutor ativo na relação com os estudantes).

No que se refere aos determinantes relacionados às famílias evidencio como aspectos importantes: o sentido que as famílias possuem com relação à escola e aos conhecimentos escolares; os processos de escolarização dos familiares; o acompanhamento da escolarização dos estudantes; os atravessamentos das questões de gênero nas relações familiares; as concepções sobre o desenvolvimento infantil e a influência das famílias nesse processo; ações desempenhadas pela escola para favorecer a aproximação dos familiares junto aos processos de escolarização dos estudantes; os espaços de convivência das famílias no contexto escolar.

Por fim, apresento alguns determinantes relacionados aos próprios estudantes que são importantes no processo de constituição das necessidades de apropriação dos conhecimentos escolares: os sentidos atribuídos pelos estudantes à escola e aos conhecimentos e os motivos vinculados às ações desenvolvidas no contexto escolar; a compreensão sobre o papel dos conhecimentos escolares na vida; a Situação Social de Desenvolvimento; o protagonismo nas ações escolares e a conduta de estudante; a relação com o coletivo dos estudantes; os afetos vivenciados durante a atividade de estudo; a relação afetiva com o professor; a compreensão dos componentes da atividade de estudo; a rotina de estudo fora do contexto escolar; a compreensão das ações que levam ao sucesso escolar, os interesses dos estudantes como matéria-prima para a constituição da necessidade para a atividade de estudo e o acompanhamento e avaliação dos adultos no desenvolvimento da atividade de estudo.

Cada uma dessas dimensões será melhor analisada nas discussões a partir de excertos das falas dos participantes<sup>103</sup> desta pesquisa<sup>104</sup> e também por meio de reflexões teóricas a respeito dos aspectos evidenciados. Além disso, é necessário dizer que nenhum elemento isoladamente pode garantir a constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares nos estudantes, ao mesmo tempo que esse processo possui muitos outros determinantes que não puderam ser evidenciados por meio desta pesquisa.

Iniciando a discussão a partir dos determinantes relacionados à sociedade, o delineamento de qual é a função social da escola constituiu-se como um ponto de partida

---

<sup>103</sup> Os nomes utilizados para se referir aos participantes das entrevistas são fictícios.

<sup>104</sup> É importante destacar que a dinâmica estabelecida na entrevista com os professores conduziu à produção de falas que expressam as concepções que os docentes possuem sobre aspectos considerados importantes na promoção da atividade de estudo, existindo poucas falas nas quais experiências concretas com os estudantes são relatadas.

para analisarmos o problema da constituição da necessidade para a atividade de estudo. Entre os participantes desta investigação, foi possível identificar concepções que situam a escola como uma instituição importante na superação da ordem social posta e que destacam a socialização dos conhecimentos escolares como sua função essencial da escola (elemento fortemente presente na fala dos profissionais). Também é possível identificar concepções que se direcionam a escola a assumir uma função mais coerente com o atendimento das demandas colocadas por esta ordem social (ao atribuir uma função utilitarista ao conhecimento na formação de sujeitos para o mercado de trabalho, por exemplo).

Quando analisamos os efeitos dessas diferentes concepções – tomando a promoção do desenvolvimento da atividade de estudo como critério de análise dos desdobramentos de cada uma dessas perspectivas – evidencia-se que a compreensão que articula a função social da escola à sua dimensão humanizadora é aquela que mais cria condições para que a atividade de estudo seja promovida.

No entanto, o movimento hegemônico que atravessa as escolas tende a acirrar as contradições no sentido de fortalecer o atendimento das demandas do capital e, nesse sentido, percebe-se que as condições objetivas se constituem como forças contrárias a concretização de um processo escolar progressista, inovador e que coloque a função humanizadora da escola como central. Essa dinâmica constitui, inclusive, a forma por meio das quais as políticas públicas são construídas e os seus efeitos na dinâmica escolar. Tais questões podem ser identificadas nas falas apresentadas a seguir:

*“A escola é um projeto organizado estruturalmente para não dar certo e isso nós também já discutimos aqui” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“E essa é uma outra coisa que eu não entendo na Educação: o pessoal quer que ensine e não dá oportunidade para que a gente tenha esse momento de discussão, porque Educação não é uma coisa simples de ser feito, é uma coisa complexa, acho que é algo de mais complexo no ser humano que existe é educar alguém. E eles querem que a gente faça ali, ao toque de caixa, só com aquelas aulinhas, e que não discuta nada, não interligue nada com nada”... (Joel, professor de Matemática).*

*“Essa parte de falta de professor não entra muito no conteúdo, né?! Porque já vem prefeitura que não manda professor. Então, tudo já chega no campo político”... (Ana, mãe).*

Assim, as ações pedagógicas progressistas e inovadoras, por serem atravessadas por relações sociais que tendem a favorecer a reprodução da exclusão e da exploração no interior das escolas, podem sofrer ataques e tentativas de desmonte que acabam distanciando a escola

da construção de condições em que a atividade de estudo possa se efetivar. Tal realidade tem sido vivenciada pela escola onde as entrevistas foram desenvolvidas<sup>105</sup>. A fala do assistente pedagógico explicita essa questão:

*“(...) houve depois dessa perseguição política um processo de desmonte de projeto pedagógico da escola, eles tiveram que assinar um documento desmontando a perspectiva” (Antônio, assistente de direção).*

Em síntese, foram identificados como determinantes sociais relacionados à constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares nos estudantes, a partir do referente empírico investigado:

Sociedade
- Função social da escola
- Impacto das políticas públicas no cotidiano escolar

No que diz respeito aos determinantes relacionados à escola, o primeiro aspecto a ser apresentado refere-se à necessidade de se conhecer a comunidade e as famílias com as quais se trabalha e o estudante concreto que é alvo das ações pedagógicas. É possível reconhecer esse movimento no grupo de professores participantes da pesquisa a partir das falas a seguir:

*“(...) eu acho que a transformação é aqui, com as nossas perguntas, essa formação, tem que ser dentro da escola, do grupo que está trabalhando com aquele segmento, daquela sociedade, daquele bairro (...)” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa).*

*“(...) eles não têm mais uma perspectiva de culpabilização da família, eles compreendem o processo da família, compreendem como uma particularidade, ano passado a gente já estudou sobre isso, as particularidades, mas o processo de reflexão do grupo já conduziu para saber que isso interfere, mas não há uma transferência de responsabilidade: ‘eles [os estudantes] são assim por culpa da família’. Sabe aquele de jogo de empurra que normalmente a gente vê. É um discurso, por exemplo, que esse grupo já superou” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

No entanto, ainda que o grupo tenha caminhado no reconhecimento das dimensões concretas da realidade com a qual trabalha ainda é possível identificar uma necessidade de

<sup>105</sup> A ocorrência de ataques políticos ao projeto pedagógico da escola foi apresentada no momento em que fiz a caracterização da escola na qual a pesquisa empírica foi desenvolvida.

que se construam mais elementos sobre o estudante concreto que é alvo das ações pedagógicas. Nesse sentido, é possível reconhecer a importância de que a escola, como vistas a favorecer o desenvolvimento da necessidade de estudo de cada estudante, conheça as determinações concretas que constituem sua história de vida e seu desenvolvimento, o que implica em conhecer as famílias e a comunidade atendidas pela escola. Defendo que a Psicologia pode oferecer importantes contribuições para o enfrentamento desse desafio ao organizar ações de estudo que tenham como motor a problematização dos desafios enfrentados na prática pedagógica com vistas a construir, coletivamente, uma análise da atividade pedagógica em suas múltiplas determinações. O objetivo é, como vem sendo enfatizado, dar subsídios para que o professor ocupe o lugar de protagonista de sua atividade profissional e possa construir, ativa e criativamente, estratégias de aproximação dos estudantes. Essa questão é essencial, pois o objetivo de todo o trabalho construído na escola é produzir transformações nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes nesse contexto. É possível refletir sobre essa problemática a partir dos excertos abaixo:

*“A gente tem muitas frentes e eles tinham uma grande angústia assim ‘a gente faz tanto, nada, nada, nada, mas eles não vêm no mesmo ritmo que a gente (os alunos)! Por que eles não acompanham? Não respondem do mesmo jeito?’ Por que tem um tipo de metodologia que implica, que é muito diferenciado, é muito dialogado, tem um monte de estruturações e que o resultado não chega a ser no nível que eles esperam. E é um pouco isso que nos motiva a aprofundar as discussões sobre a aprendizagem. A questão do motivo é uma coisa que fica, a questão do interesse” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“Porque a gente chegou agora nesse nível, o grupo já chegou agora nesse nível de discutir... porque a gente deu tudo, a gente deu o máximo. A gente tem um grupo de professores comprometido, a gente produz material, a gente estuda e por que os alunos não respondem? Por que a gente não consegue o resultado que a gente queria? Tem tudo para dar certo, né?! E não está conseguindo dar certo. Então, a gente tem que descobrir o que acontece. Mas, é lógico, enquanto a gente está procurando as respostas, a gente está em sala de aula tentando encontrar meios para motivar, para conseguir um bom resultado” (Meire, professora de Língua Portuguesa).*

A preocupação sobre como produzir na escolarização dos estudantes impactos coerentes com os avanços que os professores reconhecem em sua vivência enquanto profissionais foi uma questão central na entrevista com os profissionais dessa escola. Há o reconhecimento de uma necessidade, por parte dos professores, que está relacionada à potencialidade das ações pedagógicas no processo da aprendizagem e desenvolvimento dos

estudantes, mas os objetos que podem orientar a satisfação dessa necessidade ainda não foram evidenciados. Nesse sentido, compreendo que o enfrentamento desse desafio pode ser facilitado à medida em que as ações pedagógicas caminharem no sentido de ampliar o engajamento dos estudantes na atividade de estudo. Para tanto, a identificação dos determinantes envolvidos no processo de constituição da necessidade para a atividade de estudo (fio condutor das discussões apresentadas nesta seção do trabalho) tem muito a contribuir na problematização dessa questão. Assim, justifica-se mais uma vez a tese defendida nesta pesquisa de que a Psicologia deve tomar a promoção da atividade de estudo como guia da sua atuação no contexto do ensino fundamental e, a partir disso, precisa construir condições de socialização dos conhecimentos científicos envolvidos nesse processo junto aos agentes educativos.

A explicitação desse movimento do grupo de profissionais da escola é importante para evidenciar o quanto os conhecimentos que visam explicitar as dimensões concretas da realidade é um ponto nevrálgico da prática pedagógica, pois como já foi dito: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, em seus múltiplos determinantes e constituição concreta, mais adequados serão nossos meios para agir sobre ela (Saviani, 2002).

O segundo determinante identificado a partir das análises do referente empírico relaciona-se à cultura escolar<sup>106</sup>. Questões referentes às dinâmicas indivíduo-coletivo e premiações dos estudantes diante da apresentação do desempenho esperado e as especificidades da relação professor e estudante no ensino fundamental II são aspectos a serem considerados. Sobre a questão da premiação discorre a fala abaixo:

*“Tudo o que eles fazem, pelo menos na minha aula, vai ver eu sou assim também, se eles não ganharem eles não querem produzir. Se eu dou um exercício e eles sabem que vão ganhar, eles fazem com alegria, se eles sabem que não vão ganhar, não tem graça, ‘eu não vou ganhar nada com isso’” (Joel, professor de matemática).*

É importante observar que, segundo Bozhovich (1976) os motivos relacionados à nota ou premiações são motivos que podem se tornar motivos auxiliares, assim como os motivos afetivos ou os motivos relacionados ao reconhecimento social e auto realização

---

<sup>106</sup> Existem diversos enfoques de análise para a questão da cultura escolar. Os primeiros trabalhos sobre o tema surgem em 1980, mas é na década de 1990 que ganham maior visibilidade. Entende-se que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares (Silva, 2006). Para Frago (2000), a cultura escolar envolve mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações, práticas, normas e ideias, ou seja, expressam um determinado modo de pensar e agir na escola.

peçoal no desenvolvimento da atividade de estudo. Para a autora, ao favorecerem a mobilização dos estudantes nas ações de estudo, esses motivos podem contribuir para a constituição de motivos diretamente vinculados à apropriação do conhecimento escolar e à aprendizagem. Portanto, trata-se mais de reconhecer a importância desses motivos auxiliares para o engajamento das ações de estudo do que esperar que os motivos voltados para a aprendizagem possam se constituir sem outros motivos que os impulsionem.

Ainda sobre cultura escolar é possível apontar a questão da mudança que ocorre no tratamento dispensado aos estudantes com a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II:

*“(…) a dinâmica e a cultura da formação didática dos professores de fundamental II é a contramão disso, não é para serem vistos. Então, eles passam sempre diluídos na média do coletivo ou na média de si próprios. E o único momento em que eles são olhados individualmente é nas avaliações. Por isso os alunos têm um grande empenho nas avaliações que eles não têm nas atividades cotidianas, a não ser que você crie todo um movimento, toda uma dinâmica de aula que essas outras atividades permitam que ele seja olhado enquanto indivíduo por você, valorizado” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

Como discutido na sessão anterior, o papel do professor na organização da atividade de estudo é entendido como um fator essencial para a promoção desta atividade. Ainda que se espere que o estudante passe, progressivamente (a partir das vivências escolares e mediação do professor) a resolver de forma mais independente as ações de estudo, o papel do docente nesse processo segue sendo importante junto aos estudantes do ensino fundamental II. A fala da coordenadora pedagógica apresenta um especial destaque ao momento da avaliação no qual os estudantes podem ser percebidos em suas singularidades pelo professor. Assim, vislumbra-se a necessidade de retomar que a dimensão da coletividade aqui defendida é entendida como uma via de reconhecimento e potencialização das singularidades de cada estudante.

Dessa forma, fortalecer a cultura escolar no sentido de valorizar o coletivo e as relações colaborativas, sem perder de vista as especificidades dos indivíduos, reconhecendo-os em suas possibilidades e singularidades e compreendendo que motivos auxiliares podem favorecer a constituição de motivos diretamente vinculados ao aprender são aspectos que podem encaminhar esses determinantes no sentido de favorecer a constituição da necessidade para a atividade de estudo.

O terceiro ponto a ser evidenciado relaciona-se ao Projeto Pedagógico da escola. O projeto construído e assumido por uma instituição pode ser analisado e discutido a partir de múltiplas perspectivas. Reconhecendo isso, serão abordados nessa discussão temas que, a partir do referente empírico analisado, foram entendidos importantes de serem considerados para que uma escola organize um ensino que, a um só tempo, constitua a necessidade nos estudantes para a apropriação dos conhecimentos escolares e ofereça a todos o objeto (conhecimentos escolares) que satisfaz essa necessidade. O primeiro ponto a ser elucidado relaciona-se à busca por um trabalho pedagógico que seja interdisciplinar. Na fala da professora Patrícia (professor de Língua Portuguesa) podemos encontrar:

*“(...) na questão interdisciplinar, foi um presente a mais saber que teria esse espaço de estudo mais aprofundado para embasar nossa prática de sala de aula. Realmente eu sempre achei que o estudo, que a escola deveria trabalhar de forma interdisciplinar, ainda mais que eu dou aula de língua portuguesa, então é uma disciplina que você pode entrar em qualquer assunto, você pode permear todas as matérias (...). Sempre acreditei que esse seria o caminho de facilitar para o aluno o aprendizado e fazer com que ele entendesse melhor as relações daquilo que ele estava aprendendo, aquilo que eu estou ensinando não depende só da língua portuguesa para você entender, você tem que entender história, você tem que entender artes, você tem que entender outras áreas do conhecimento (...). Então a questão da interdisciplinaridade aqui e do estudo mais aprofundado da parte pedagógica é o que nos motiva enquanto professor”.*

Cavenacci (1985) discorre a respeito da importância da interdisciplinaridade para uma articulação dialética entre as diferentes áreas do conhecimento humano e para a superação da fragmentação do conhecimento que, segundo o autor, é um dos reflexos da divisão social do trabalho. Gasparin (2012) percebe na interdisciplinaridade uma via potente para uma apreensão crítica das diversas dimensões da realidade. Nesse sentido, entendo que a potência percebida pela docente nas ações interdisciplinares também está relacionada (ainda que na fala não se estabeleça essa relação) ao processo de constituição da necessidade para a atividade de estudo, pois como acabamos de perceber a partir da perspectiva dos autores citados, a interdisciplinaridade favorece a explicitação dos nexos que articulam as diversas áreas do conhecimento e também favorecem o desenvolvimento de uma análise das dimensões essenciais da realidade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes por meio das vivências nas ações de estudo.

Outro aspecto relacionado ao Projeto Pedagógico da escola diz respeito ao currículo que também precisa ser construído considerando a importância da atividade de estudo. Sobre o currículo encontramos na fala do professor Diego (professor de História):

*“Fora isso a gente também reflete muito sobre a importância do currículo, cada qual na sua especificidade, na sua área, mas de modo que como nós podemos tornar esse currículo mais coletivo, mais eficaz, de que forma a gente pode contribuir com nossa disciplina para os alunos terem uma visão de mundo, de realidade, numa perspectiva mais concreta do que enfrentam aí fora, na verdade desnaturalizar algumas coisas que vão acontecendo e para eles é espontâneo”.*

A partir disso é possível depreender que um currículo que explicita a dimensão coletiva que articula as disciplinas a serem estudadas pelos alunos, que vincule o conhecimento às suas determinações concretas e construa um caminho de exposição que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes constitui-se como uma determinação que, ao assumir tais contornos, favorece o desenvolvimento das necessidades cognitivas.

Outra dimensão a ser considerada na discussão sobre o Projeto Pedagógico da escola relaciona-se à Didática. Nos excertos abaixo podemos perceber a emergência dessa temática na fala dos professores:

*“É que está relacionado a questão do repertório. Até escrevi aqui para não esquecer “o aluno só vai gostar daquilo que ele conhece”. De alguma forma foi apresentado. E para ele conhecer aquilo num certo nível mínimo, para ele se apropriar, aquele objeto tem que ser abordado de diversas formas” (Diego, professor de História).*

*“(…) eu fui tentando trabalhar essa questão do conceito, de várias formas e eu acho que despertou nos alunos um novo olhar, a partir desse tentar trabalhar o conceito e não apenas jogar a prática para eles” (Daiane, professora de artes).*

A partir da fala dos professores é possível apreender duas questões apresentadas anteriormente que são favorecedoras da constituição das necessidades cognitivas: as tarefas de estudo devem explicitar a conexão dos conhecimentos escolares com a vida (Davidov, 1988), sendo que esses conhecimentos também devem ser apresentados pelo professor por outras vias que não apenas a verbal.

Além disso, a necessidade de se explicitar a conexão dos conhecimentos escolares com a vida desdobra-se da concepção de que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2014). Por se tratar de uma questão central nas discussões sobre a Didática, vejamos brevemente como a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a realização desse processo:

Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que



travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2014, p. 7).

Ainda sobre a relação entre o Projeto Pedagógico e a constituição da necessidade para a atividade de estudo é importante destacar as relações entre professores e demais profissionais da escola. A construção de uma dinâmica que possui marcas coletivistas é entendida como positiva pelos profissionais da escola:

*“Vendo todos nós trabalhando com os mesmos alunos, com o mesmo grupo de alunos, eu vi que é diferente entre eu procurar uma resposta e o grupo procurar uma resposta. Porque nós estamos com o mesmo indivíduo, trabalhando com o mesmo indivíduo, a gente se preocupa com aquele indivíduo, então eu vou procurar respostas com vistas a alguém concreto, não abstrato” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa).*

*“(...) nós tentamos, em momentos específicos do ano, do bimestre, nós sentamos para discutir em torno de eixo de trabalho, assuntos específicos, de que nossa disciplina pode contribuir com aquela temática, e isso cria, na verdade, uma situação em que o que nós propomos fazer acaba sendo fruto de uma reflexão coletiva, não imposta, dialogada, mais democrático e isso também é bacana (Diego, professor de História).*

A articulação evidenciada pelos professores é reconhecida pelos estudantes da escola, na perspectiva da coordenadora pedagógica da escola:

*“(...) os alunos conseguem perceber que a fala de um professor se complementa na outra. Hoje os alunos já estão mais acostumados com isso” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

Na fala dos professores é possível apreender ainda que vivências anteriores de isolamento em sua prática profissional são interpretadas como um obstáculo para o trabalho a ser desenvolvido:

*“É a alienação e fica cada um seguindo uma estratégia, dentro da sala de aula e que acaba depois... o resultado depois qual é? Cada um vai para um lado e não resultado nenhum” (Joel, professor de Matemática).*

Como vem sendo apresentado durante toda a argumentação desta tese, pensar em uma organização coletiva das ações que ocorrem no interior das escolas é um ponto essencial para concretizarmos uma proposta pedagógica que promova a atividade de estudo.

O quarto determinante a ser evidenciado diz respeito ao professor, o sujeito da atividade de ensino. A forma como esse profissional se constitui no espaço escolar e constrói as relações com os estudantes tem impacto central na discussão sobre a constituição da necessidade para a atividade de estudo. A primeira questão a ser apontada diz respeito à relação que esse profissional estabelece com o conhecimento:

*“Ajuda você ser tão apaixonada pela arte, mostra o que te apaixonou, vai apaixoná-los também” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“É nítido, é nítido, como a motivação do professor motiva quem está com ele. A grande paixão pela disciplina e o nível de relação que se estabelece com o aluno, é nítido como eles respondem” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

É notável que, quando o professor possui uma relação com o conhecimento que o afeta positivamente ou ainda quando esse profissional possui uma visão do conhecimento para além de uma perspectiva utilitarista, aproximando-o de sua capacidade humanizadora, constrói-se uma dinâmica em que a promoção da atividade de estudo pode ser favorecida. O afeto positivo do professor com o conhecimento pode mobilizar o desenvolvimento de motivos afetivos que, como dito anteriormente, podem se constituir como motivos auxiliares que contribuem para o desenvolvimento de motivos mais diretamente vinculados à apropriação dos conhecimentos escolar, a partir das ações de estudo.

A personalidade do professor também traz impactos na sua prática profissional assim como discute Martins (2010) ao reconhecer o papel da subjetividade do professor no exercício do seu trabalho. Tal questão pode ser observada na fala da professora Meire:

*“(...) eu tenho uma personalidade muito complicada, é muito difícil o aluno, a turma gostar de mim, se envolver porque gosta de mim. Então, eu tenho que buscar, na disciplina e nos materiais, formas de envolvê-los” (Meire, professora de Língua Portuguesa).*

No entanto, como assevera a autora, a discussão sobre as influências da personalidade do professor em sua prática profissional não pode nos encaminhar a uma psicologização do tema, pois, a personalidade é determinada pelas relações que o sujeito, por meio de sua atividade, estabelece com o mundo físico e social que circunscreve as suas condições de desenvolvimento. Assim, a personalidade é entendida como um sistema subjetivo de referência para as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo (Martins, 2010). Nessa discussão, a autora destaca a necessidade de considerarmos as marcas que as relações

produzidas em uma sociedade capitalista imprimem no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, pois, ao mesmo tempo que existem condições que guardam possibilidades para a realização das pessoas, existem condições que favorecem a alienação e a exclusão. Dessa forma, é importante que as relações escolares busquem construir condições para que os professores possam enfrentar as marcas que a alienação e a exclusão estrutural da dinâmica social produzem em sua personalidade. Nesse sentido, tanto mais o professor tenha possibilidades de conscientizar-se dos determinantes relacionados ao processo de desenvolvimento de sua personalidade, mais possibilidades ele pode encontrar de construir condições que conduzam os estudantes a um processo similar. Entende-se que, a partir desses caminhos, constroem-se vias de favorecimento para o desenvolvimento de uma personalidade que seja capaz de problematizar as dimensões alienantes que constituem sua atividade no mundo criando, como consequência disso, vias para enfrentar concepções que afastem a escola de sua função humanizadora.

A posição social do professor também pode ser identificada como um determinante que impacta na constituição da necessidade para a atividade de estudo. Para Bozhovich (1976), a posição social refere-se ao lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações sociais na perspectiva daqueles que o rodeiam. Como é possível observar no excerto a seguir, a influência das ações pedagógicas nos estudantes é diferente se consideramos a posição que o professor ocupa nas relações sociais:

*“Eu acho que isso é uma outra coisa, a gente tem respostas diferentes de interesse de acordo com o gênero do professor, as professoras mulheres sofrem mais (posição social do professor). As professoras mulheres e novas sofrem mais, mulher e negra sofre mais, tem uma questão de gênero posta” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

Identificar as influências que a posição social do professor exerce em sua relação com os estudantes traz para nossa análise a necessidade de problematizarmos os estereótipos que atravessam as relações escolares e que, muitas vezes, aparecem camuflados nos modelos naturalizados de (re)produção das relações nesse contexto. Sobre a função do estereótipo dissertam Nunes, Saia e Tavares:

Os estereótipos são apresentados pela cultura e têm a clara função de justificativa da dominação. Por um lado, o estereótipo, como a definição precisa de um determinado grupo, por exemplo, funciona como uma forma de orientação da realidade, dado que esta é complexa e ameaçadora. Por outro, ao se apropriar do estereótipo, o sujeito encontra a explicação na cultura para o seu preconceito. Não há, dessa forma, espaço para a dúvida, nem para a reflexão sobre si ou sobre o outro. Como uma resposta rápida e pedindo por uma estabilidade no pensamento, que não admite mudanças, o estereótipo serve para

manter as coisas como estão e o sujeito incólume a qualquer alteração na sua forma de pensar (2015, p. 1113).

Além disso, as autoras destacam que o estereótipo conduz ao fechamento para a experiência e à dificuldade de identificação com o outro o que torna evidente os efeitos negativos dos estereótipos para a construção de relações escolares solidárias, para a organização de coletivos nesse contexto e, portanto, para a promoção da atividade de estudo.

Ainda no que diz respeito ao professor como sujeito da atividade de ensino, destaca-se que a vivência desse profissional com relação às ações de estudo também determina a forma por meio da qual ele construirá condições para a promoção da atividade de estudo dos estudantes. Durante a discussão sobre os princípios para a atuação do psicólogo escolar, tratei sobre a importância de que o professor também tenha possibilidades de vivenciar ações de estudo em sua prática profissional<sup>107</sup>. Sobre essa temática versa a fala do professor Diego (professor de História) apresentada a seguir:

*“(...) nós temos um espaço propício para o estudo e formação, que é justamente esse espaço que estamos agora, que estaríamos fazendo agora se não fosse esse evento de hoje, então a gente tem esse estímulo e essa possibilidade de estar concretamente se apropriando de conceitos e pensando não só na teoria, mas de que forma esses conceitos podem contribuir com nossa prática”.*

As ações de estudo compartilhadas também possuem uma importância central para que a escola construa, coletivamente, condições e espaços de estudo e debate sobre as ações pedagógicas:

*“(...) eu acho que quando você traz a formação para dentro da escola, aqui, nesse nível, não na reprodução de revista “nova escola” para a gente ler um artigo e colocar em prática, não é isso. Mas, no nível de leitura mesmo, como a gente está fazendo aqui, se aprofundando (...) a gente chega na sala de aula e a gente vê o negócio acontecendo” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa).*

*Eu acho que uma das coisas bacanas que tem nessa escola que faz ter uma proposta diferenciada é pensar exatamente a Educação, pensar proposta de Educação, o que é estudar, o que é aprender, como a gente faz com isso e eu acho que essa conversa que a gente tem aqui ao longo de todos esses anos é o que faz ser diferente do resto das escolas,*

<sup>107</sup> Essa discussão foi desenvolvida na seção que trata das ações de estudo como *forma* de intervenção do psicólogo no contexto escolar. Nesse momento, importa enfatizar mais uma vez que a relação proposta para psicólogos e professores deve pautar-se no pressuposto de que os docentes possuem vivências e acúmulos teóricos que medeiam suas possibilidades de análise da realidade na qual trabalham, superando a interpretação de que apenas os psicólogos podem realizar uma análise crítica desse contexto e propor soluções para as problemáticas vivenciadas pela escola, o que, como discutido, perpetua uma relação desigual entre esses profissionais.

*por exemplo, em que cada um fica na sua e não se discute o que é Educação, a prática de Educação, como o aluno aprende, o que é ensinar, aqui na escola a gente tem essa possibilidade de estudar, de aprender, de discutir, de compartilhar as angústias e as várias coisas que a gente vem descobrindo, e a gente conversa nos corredores, em todos os lugares da escola e a gente está sempre trocando informações, ideias, coisas diferentes, que é uma coisa que não acontece em outras escolas (Lívia, professora de Ciências).*

*“(...) a gente vê que não tem jeito de fato de montar nenhuma proposta sem que tenha esse tempo, esse tempo aqui para gente poder sentar, discutir, planejar, refletir, organizar” (Antônio, assistente de direção).*

Nesse sentido, é possível perceber a valorização que os professores dão aos espaços de estudo compartilhados e o quanto eles percebem como positivos os efeitos dessa forma de organização do coletivo de profissionais da escola. É essencial retomar que os espaços de estudo devem primar pelo protagonismo do professor e enfrentar concepções tão disseminadas de que os docentes não possuem recursos próprios para analisar criticamente seu trabalho em suas múltiplas determinações.

Por fim, é importante considerarmos os motivos que conduzem os professores a engajar-se na atividade de ensino. Como podemos observar no excerto abaixo, o reconhecimento, por parte do professor, de seu papel na socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade é ponto essencial para pensarmos um ensino que promova a atividade de estudo:

*“(...) você perguntou sobre o motivo, eu acho que o motivo é isso que a gente tem, é levar o aluno à universalidade, ao conhecimento que o homem produziu” (André, professor de Ciências).*

O último determinante que constitui e atravessa o contexto escolar a ser considerado no processo de constituição da necessidade para a atividade de estudo diz respeito à natureza das tarefas de estudo. A tarefa de estudo, como foi discutido anteriormente, é o componente essencial da atividade de estudo e tem como função possibilitar ao estudante experimentar o conhecimento escolar a ser apropriado por ele (Davidov, 1999).

Foram identificadas, a partir da análise dos relatos dos professores, três questões relacionadas à essa temática a serem consideradas para a constituição das necessidades cognoscitivas: a necessidade de explicitar a relação teoria e prática; a colaboração como princípio organizador das tarefas de estudo e o professor como interlocutor ativo dos estudantes durante a execução dessas tarefas.

A explicitação da relação entre a realidade concreta e o conhecimento teórico a ser apropriado por meio da atividade de estudo é uma dimensão essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, pois o pensamento teórico consiste em uma capacidade de compreender a realidade a partir da explicitação dos nexos que compõem a sua essência e não apenas em uma abstração verbalista distante e desvinculada da realidade. Isso significa dizer que não se trata apenas de desenvolver práticas no contexto escolar para estimular o interesse dos estudantes, nem tampouco deve-se atribuir características essencialmente verbalistas para as tarefas de estudo. O excerto a seguir exemplifica a complexidade e dificuldade de articulação dessas dimensões no contexto escolar discorrendo sobre a maneira que os estudantes costumam reagir a proposta de desenvolver práticas relacionadas ao conteúdo de Ciências. Nas palavras da professora:

*“Queria comentar um negócio com relação ao interesse. Como eu sou professora de ciências, eu acho que a gente tem vantagem de trabalhar com a prática. Eu acho que eles têm muito interesse em atividades práticas. Quando eu joga uma experiência em sala de aula, todos querem fazer, participam, tem interesse em saber. Agora é em fazer. Agora, quando a gente pede o que ele concluiu daquilo, o que ele observou de fato, sistematizar o conhecimento do jeito que tem que ser, eles começam a reclamar um pouco” (Lávia, professora de Ciências).*

Outro elemento vinculado a tarefa de estudo diz respeito à potência de ações desenvolvidas pelos estudantes em colaboração com os pares. O excerto abaixo explicita a percepção de uma estudante sobre essa questão:

*“Ultimamente a gente faz sozinho ou o professor passa a lição em dupla e aí a gente desenvolve mais” (Clarice, estudante).*

Como discutido em momentos anteriores, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, potenciais humanos se atualizam e ampliam na ação coletiva, a partir da colaboração com o outro (Delari Júnior, 2013), sendo que, as relações sociais são condição para o processo de humanização. Como já foi apresentado, a relação com os pares da mesma idade ganha importante impacto no desenvolvimento dos adolescentes, constituindo-se, portanto, como um elemento importante a ser considerado no processo de promoção da atividade de estudo. No entanto, não são apenas os colegas que assumem um papel importante nesse processo, a interlocução ativa com o professor durante as tarefas de estudo favorece a constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares por parte dos estudantes. Tal reconhecimento pode ser encontrado na fala do estudante exibida a seguir:

*“Quando o professor brinca e tira as dívidas, ele faz a gente ter vontade de estudar”  
(Valter, estudante)..*

Concluída a discussão sobre determinantes relacionados à escola vinculados à constituição da necessidade para a atividade de estudo é importante retomar os aspectos evidenciados a partir da análise do referente empírico:

Escola
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de conhecer o território em que a escola está inserida, a comunidade e as famílias com as quais trabalha, o estudante concreto que é alvo das ações pedagógicas</li> <li>- O impacto da cultura escolar na escolarização de cada estudante</li> <li>- O Projeto Pedagógico da escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• o currículo</li> <li>• a didática</li> <li>• as relações entre os professores e demais profissionais da escola</li> </ul> </li> <li>- O professor como sujeito da atividade de ensino               <ul style="list-style-type: none"> <li>• a relação estabelecida com o conhecimento escolar</li> <li>• a personalidade do professor</li> <li>• a posição social do professor</li> <li>• a vivência de ações de estudo</li> <li>• os motivos para a atividade de ensino</li> </ul> </li> <li>- A natureza das tarefas de estudo               <ul style="list-style-type: none"> <li>• a explicitação da relação teoria e prática</li> <li>• a colaboração como princípio</li> <li>• o professor como interlocutor ativo dos estudantes</li> </ul> </li> </ul>

O próximo conjunto de reflexões diz respeito aos determinantes relacionados à família dos estudantes e que impactam no desenvolvimento da necessidade para a atividade de estudo.

A primeira questão diz respeito ao sentido que as famílias atribuem à escola e aos conhecimentos escolares. Como representado na fala da professora Patrícia, muitos são os sentidos que circulam no campo social sobre a escola:

*“Eu começo falando que depende de como a família encara o que que é o estudo. Se é motivador para ela. Às vezes não é um valor da família, às vezes não é. E a gente fica forçando a barra para que eles entendam que isso tem que ser um valor. E a gente se depara com isso, tem aqueles que dão valor, que tem o estudo como valor primordial, acima de tudo e tem outros que não” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa).*

Entre as mães que participaram da entrevista é possível reconhecer a presença da ideia, tão defendida no campo social, de que é papel da escola preparar para o mercado de trabalho:

*Pesquisadora – Eu queria ouvir um pouco de vocês o que vocês acharam do filme e o que vocês pensam sobre a escola.*

*Ana (mãe) – (...) Naquela reunião eu falei, né?! O professor perguntou o que você fala para a Alice quando ela não quer estudar. Eu falo assim: “minha filha, tu está vendo a sua mãe? Lava roupa, cuida da casa o dia inteiro... E não está bom, né?! Chega a noite está cansada e tem que refazer tudo no outro dia. Então, assim, estude, um dia você pode pagar alguém para te ajudar, ajudar com as crianças”.*

*“(...) eu procuro mostrar para ele o que acontece se você não estuda, ‘olha, filho, quem estuda, trabalha assim, quem estuda, quem se esforça, você pode trabalhar numa sala, com ar condicionado, se você não estudar, você não vai ter essa regalia’. Mas, eu procuro falar para ele que todo trabalho é digno, dignifica o homem, mas que se você quiser ter um pouquinho mais de regalia, de conforto na sua vida, você tem que estudar” (Maria, mãe de um estudante).*

Mas, também encontramos compreensões de que é uma função central da escola ensinar os conteúdos escolares:

*Pesquisadora – E qual é o lugar que vocês acham que a escola tem na vida de vocês? Qual é a importância da escola?*

*Ana (mãe) – Bom, lógico que é aprender, aprender os estudos... o que tem nas matérias, só que eu acho que também é conviver em sociedade. Vamos supor, eu também sou evangélica, eu não deixo a Sofia trazer isso muito pra escola, tipo assim... (...) “tu não quer que seus filhos sejam (evangélicos)?” Não, que quero que eles tenham ideias, eu quero que eles falem que acreditam por isso e por isso...*

*“Mas, a gente faz o que pode para incentivá-los, né?! A querer estar na escola, ter prazer de estar na escola e aprender, porque eu falo para o meu filho “podem tirar tudo de você, mas o conhecimento ninguém vai tirar de você” (Maria, mãe).*

Como já explicitado na apresentação desta seção, os sentidos que aproximam a escola de sua função de socializar os conhecimentos construídos pela humanidade são aqueles que mais favorecem a objetivação de condições que promovam a constituição das necessidades cognoscitivas e, portanto, da atividade de estudo.



Articulado aos sentidos atribuídos pelas famílias à escola está a valorização que a família faz do impacto da escola no desenvolvimento dos estudantes. Na singularidade analisada, encontramos um movimento de valorização da escola por parte das mães entrevistadas:

*“Mas, eu acredito que a Sofia vai sair daqui preparada. Muitos que saíram daqui, saíram preparados, conseguiram entrar numa federal. Estão na federal, alguns até já se formaram” (Ana, mãe).*

Esse movimento de reconhecimento por parte das famílias é percebido pela coordenadora pedagógica:

*“(...) eu acho que nenhum pai faz um discurso contra o estudo para o filho, ao contrário, quando a gente chama e eles vêm, muitos pais vêm empenhados” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

A necessidade da mútua valorização entre escola e família é um ponto central para a concretização de relações que favoreçam a promoção da atividade de estudo, como veremos no capítulo a seguir na discussão que se refere às condições necessárias para a construção de um vínculo entre escola e família.

No entanto, a mútua valorização entre escola e família e a construção de sentidos que valorizem o papel da escola na socialização dos conhecimentos escolares não é algo natural, mas, ao contrário, é produto de relações que se constroem a partir, principalmente, de ações por parte da escola que se orientem a partir dessas premissas. Nesse sentido, é importante retomar que, os sentidos construídos pelas famílias que aproximam a escola de sua função de socializar os conhecimentos escolares são forças que favorecem a organização de um ensino que promova o desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes. No entanto, torna-se difícil a constituição dessa compreensão por parte das famílias sem que a escola proponha ações que as conduzam à construção dessa análise. Uma das razões que explica a dificuldade enfrentada nesse contexto diz respeito aos vários atravessamentos sociais que impedem que as famílias compreendam o papel e os impactos da escola no desenvolvimento infantil. Tais questões ficam evidentes no argumento da coordenadora pedagógica exibido a seguir:

*“(...) eu acho que eles são vítimas do que nós somos, a gente passa um terço do dia dormindo, um terço do nosso dia trabalhando e outro terço dividindo entre mil e uma tarefas e o que sobra de tempo para ele abordar o filho é assim: ‘você está indo bem na*

*escola? Não quero ter reclamação sua'. Ele faz aquilo, mas é o que cabe dentro da cotidianidade do pai" (Mariana, coordenadora pedagógica).*

Outra questão que atravessa a maneira por meio da qual as famílias constroem sentidos sobre a escola diz respeito ao fato de que, na realidade brasileira, a permanência na escola e o acesso a uma escolarização de qualidade ainda não é um direito garantido a todos. Assim, como relacionar a escola à sua função de socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade quando muitos familiares não tiveram acesso ou evadiram ou ainda mesmo frequentando a escola não puderam se apropriar desses conhecimentos?

No caso das mães entrevistadas nesta pesquisa, por exemplo, foi comum a experiência de uma trajetória escolar bem reduzida, se considerarmos a quantidade de anos que permaneceram na escola. A realidade dos maridos, mesmo sendo diferente (um deles concluiu o ensino superior e o outro teve possibilidade de acesso a um curso de graduação, mas precisou abandonar por dificuldades de conciliar trabalho e estudo), também é descrita pelas mulheres como sendo uma experiência atravessada por dificuldades de permanecer na escola.

Outro determinante identificado nesse contexto relaciona-se ao acompanhamento da escolarização dos estudantes no contexto familiar. A fala de um dos professores explicita o reconhecimento da importância de que os familiares possam apoiar o desenvolvimento das ações de estudo no contexto doméstico:

*"(...) a gente não tem essa visão de que a família é responsável, que é só ela, que é problema da família. Mas, a gente também tem a noção de que cada grupo tem a sua parte de responsabilização. Então, enquanto docentes a gente tem a preocupação de criar mecanismos, formas de motivar, seja com atitudes mais simples, seja por uma questão de planejamento, didática e, ultimamente, nós estamos investigando essa questão dos pais, de alertar da importância deles [estudantes] terem atividades em casa, de eles adquirirem rotinas de estudo diário, nem que seja meia hora, uma hora. Os pais estarem acompanhando, perguntando" (Diego, professor de História).*

No entanto, a capacidade de acompanhar as ações de estudo dos estudantes no contexto familiar não está dada a priori aos adultos. Como será melhor apresentado no próximo capítulo, defendo que a escola deve assumir um papel na formação dos familiares para que eles possam desempenhar ações que favoreçam a construção ativa e autônoma, por parte dos familiares, de estratégias de acompanhamento das ações de estudo dos estudantes no contexto doméstico, bem como de refletir e compreender como suas ações podem

potencializar o desenvolvimento infantil, de uma forma geral. Essa é uma concepção compartilhada pelos profissionais da escola:

*“Os pais mal conseguem acompanhar, acompanhar o processo, ajudar, ser olhado, a criança ser olhada e tudo isso estoura na escola. Então a gente tem essas frentes planejadas, formação de pais, formação de alunos e a gente já consolidou a formação de professores. E a gente tem várias iniciativas de formação de pais e de alunos nesse processo, desde 2011” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

A partir dessa problemática é importante destacar que o acompanhamento das atividades escolares pelos familiares tem diferentes possibilidades de expressão quando consideramos os diferentes momentos do desenvolvimento dos estudantes. Analisando a realidade dos estudantes participantes desta pesquisa, é comum observar-se que, na adolescência, os familiares tendem a acompanhar de uma forma mais distante a escolarização dos estudantes. Tal questão pode ser observada na fala a seguir:

*“(...) no final do fundamental II acontece um distanciamento do pai com o filho como se ele já fosse quase um adulto, eles não conseguem esse retorno do pai enquanto apoio para o estudo” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa).*

Nesse sentido, evidencia-se a pertinência da defesa feita neste trabalho de que a socialização dos conhecimentos referentes à explicação do processo de desenvolvimento humano e suas especificidades nos diferentes períodos da vida também pode potencializar as ações dos familiares no sentido de promover a atividade de estudo. Tal questão também será melhor abordada no capítulo a seguir.

Quando indagados sobre quem acompanha as ações de estudo em casa e se existe algum espaço de diálogo sobre as questões escolares em suas famílias, os estudantes evidenciam a figura da mãe como uma pessoa central nesse processo. Existem alguns casos em que outros familiares também são citados e, na realidade relatada por outros estudantes, não há um acompanhamento ou conversas sobre os assuntos referentes à escola em suas casas. Os excertos abaixo explicitam esse momento do diálogo.

*Pesquisadora – E aí, alguém ajuda nas tarefas em casa ajuda ou não?  
Alguns estudantes respondem: “De vez em quando”...  
Valter– De vez em quando a gente pergunta para a mãe quando a gente não entende.*

*Pesquisadora – Vocês conversam com as pessoas de casa sobre a escola?  
Alguns alunos dizem que sim e outros que não.  
Valter– A minha mãe me pergunta como é que foi o dia.*

*Alice – A minha mãe também me pergunta como é que foi o dia.*  
*Valter – Se tem lição de casa.*  
*Auxiliar de pesquisa – Pergunta o que você aprendeu... e você consegue falar?*  
*Alice faz sinal de afirmativo com a cabeça.*  
*Valter – Que o dia foi bom na escola.*  
*Pesquisadora – (dirigindo-se aos outros alunos) E a mãe de vocês, pergunta como foi na escola também?*  
*Vinício – A minha pergunta.*  
*Caio faz que não com a cabeça.*  
*Vinício – Ela pergunta se teve todas as aulas.*  
*Algumas crianças dizem que sim e outras que não.*  
*Auxiliar de pesquisa – E a do Bruno, sua mãe pergunta, Bruno?*  
*Bruno – Minha mãe pergunta, só que eu só falo que foi legal.*  
 (...)
 *Viviane – A minha mãe sempre gosta de me perguntar essas coisas, porque ela gosta de aprender coisas novas, porque a gente pode estar aprendendo uma coisa que ela não estava sabendo, aí ela gosta sempre de me perguntar pra ficar sabendo.*  
*Pesquisadora – E aí você explica para ela as matérias?*  
*Viviane – Explico, tem um monte de coisa que eu já expliquei para ela.*  
 (...)
 *Pesquisadora – Deixa eu fazer uma pergunta, na casa de alguém, tem alguma outra pessoa que vocês conversam sobre a escola?*  
*Vinício e Clarice – Minha irmã.*  
*Alice – Meu irmão.*  
*Paula – Meu primo.*  
*Muitas conversas ao mesmo tempo...*

A discussão sobre o sujeito que comumente assume a responsabilidade pelo acompanhamento da escolarização das crianças no contexto familiar (e também no contexto escolar) evidencia a presença majoritária de mulheres na condução dessas tarefas. É importante notar que na entrevista realizada com os responsáveis pelos estudantes contei apenas com presença de mães que, como disse, não tiveram possibilidades de continuar sua trajetória escolar. Explicitar esses elementos traz à tona a necessidade de incluirmos os atravessamentos das questões de gênero para as discussões sobre as relações entre escolas e famílias. Segundo Mitchell (em entrevista concedida a Pallares-Burke, 2000) quando se aborda qualquer questão, seja ela histórica, sociológica, geográfica, a partir de uma perspectiva de gênero, ela adquire outro sentido. Na perspectiva da autora, o gênero é uma categoria que nos faz pensar de modo diferente sobre qualquer tema e os efeitos da inclusão dessa categoria na análise dos fenômenos sociais traz importantes contribuições para a explicitação de um problema a partir de suas múltiplas determinações. Mitchell (1985) analisa os efeitos que o modo de produção social capitalista imprime na organização familiar e, conseqüentemente, na educação das crianças, evidenciando o movimento histórico, político

e econômico que posicionou a mulher como um sujeito central na educação das futuras gerações. Assim, não é fortuita a presença expressiva da figura da mãe na fala dos estudantes ao identificarem a pessoa com a qual estabelecem mais interações que versam sobre temas escolares e tampouco é ocasional o fato de encontrarmos, hegemonicamente, a presença de mulheres no acompanhamento da educação das crianças, de uma forma geral.

Outro determinante que atravessa a constituição da necessidade para a atividade de estudo, considerando as relações familiares, diz respeito às concepções que esses sujeitos possuem sobre o desenvolvimento infantil e as ideias a respeito da influência das relações familiares nesse processo. No discurso das participantes da entrevista as relações familiares ocupam um lugar central na explicação sobre o desenvolvimento infantil:

*“É assim, a escola é um complemento. Para mim a escola é um complemento porque tudo vem de casa mesmo. Eu acho que vem de casa, nós temos que passar de casa mesmo muitas coisas para eles, os valores e aqui o que eles aprenderem vai ser lucro para vida deles”... (Maria, mãe).*

*“E tudo isso (educação familiar) reflete aqui na escola, no comportamento. Na convivência dele. No aprendizado. Se eles estão absorvendo o que eles estão aprendendo” (Maria, mãe).*

Além disso, observa-se a presença da ideia de que a criança é passiva diante das influências familiares, possuindo a mãe, novamente, uma responsabilidade central no desenvolvimento das crianças (sendo muitas vezes entendida com a principal culpada pelas dificuldades vivenciadas pelos estudantes em suas vidas):

*“Porque dizem que a criança é uma esponjinha, tudo o que a gente faz ela vai absorver”... (Ana, mãe).*

*“(...) o quanto a gente está preocupado? Isso reflete no futuro, reflete na vida que eles vão construir, reflete na família que eles vão querer fazer, construir para eles. Reflete em tudo, entendeu? Eu quero que meus filhos cresçam e falem ‘eu sou o que eu sou porque a minha mãe sempre me observou, se importou comigo’” (Maria, mãe).*

*“Eu acho que eu passo muita insegurança para os meus filhos, eu falo que a minha mãe me deixou insegura. Tanto que eu tenho medo de tudo, tenho medo de uma febre, eu tenho medo de tudo... E eu fico com muito medo de errar. Eu fico assim ‘o que que eu faço? Eu falo para a Alice arrumar a casa?’ Dai ela fala: ‘falta a lição’. Então, eu falo ‘então, vai fazer a sua lição’ e depois ela ‘Mãe, eu estou cansada’. Aí eu fico assim, sem saber... Eu exijo dela ou não? (...) Ai você fala ‘se ela ficar só no estudo, ela não vai criar responsabilidade dentro de casa’. (...) Mas, só que às vezes eu fico ‘onde que eu estou errando?’ ‘Puxa, será que eu estou mimando demais ainda ela?’” (Ana, mãe).*

*“(...) não há uma receita pra gente educar os filhos, né?! Não existe ‘olha, segue isso aqui que vai dar...’ Não existe. (...). Eu acredito na base, nos princípios, um trabalho de formiguinha e que você só vai ver o resultado quando eles tiverem homem e mulher feitos e você vai ver todo teu trabalho ali, o que você construiu, pouquinho a pouquinho” (Maria, mãe).*

*“(...) para os meus filhos ele é o melhor pai, é um pai que quando ele abre a boca, eles escutam. Até minha mãe me falou esses dias ‘você não tem moral com as crianças’. Gente, acabou comigo, como eu não tenho moral?” (Ana, mãe).*

Na perspectiva que vem sendo defendida neste trabalho, a concepção de que o estudante possui um papel ativo em sua aprendizagem e desenvolvimento e também a compreensão de que esses processos são constituídos por múltiplos determinantes é um aspecto central a ser considerado pelos agentes educativos. Assim, para que a educação escolar possa se objetivar no sentido de promover o desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes é necessário a problematização das concepções de desenvolvimento humano que orientam as ações dos agentes educativos. Para tanto, defende-se a socialização de conhecimentos psicológicos que contribua para que os familiares possam assumir a sua tarefa educativa no sentido de favorecer a constituição da necessidade de atividade de estudo nos estudantes.

Como vem sendo destacado, todo esse processo ganha força à medida em que esse desafio passa a ser assumido coletivamente pelos profissionais das escolas, familiares e estudantes. Nesse sentido, outro determinante identificado como importante de ser considerado no processo de constituição da necessidade para a atividade de estudo é a promoção de ações, por parte da escola, que favoreçam a aproximação dos familiares junto aos processos de escolarização dos estudantes. Nos excertos a seguir tal questão pode ser visualizada:

*“Então, assim, eu acho que a escola pode desenvolver simpósios, que venha chamar a atenção dos pais, coisas que chamem a atenção dos pais porque os pais estão dispersos” (Maria, mãe).*

*“As reuniões aqui são boas. Já teve reunião aqui de discutir sobre comportamento, essas coisas... Passam vídeos... (...) Eu acho muito legal, eu acho muito legal mesmo. São coisas que a gente não tem acesso... Ou é uma mãe super dona de casa que está lá, com seus afazeres e não tem tempo de sentar e assistir alguma coisa, ou a mãe que trabalha, trabalha, trabalha, chega em casa cansada e também não dá tempo de ver muita coisa. Ai a reunião é muito importante sim”... (Ana, mãe).*

*“Eu não vejo reunião de fundamental II que os pais venham e fiquem duas horas na escola. Eles só não ficaram antes porque a nossa dinâmica de reunião não os implicava desse jeito, porque quando a gente modificou a rotina eles vêm” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“(...) o que eu vejo hoje é que os pais não sabem, por isso é que eles ficam na reunião, eles estão ávidos por ouvir alguma coisa” (Antônio, assistente de direção).*

Por fim, é importante que essas estratégias também possam como foco fomentar a constituição de um coletivo entre as próprias famílias dos estudantes, estimulando a convivência das famílias no contexto escolar:

*“A escola precisa dos pais, não só dos alunos, se os pais não tiverem engajados”... (Ana, mãe).*

*“E eu também acredito muito em projetos em que os pais se conheçam, os pais se conheçam, a escola devia trabalhar nesse aspecto, de os pais possam fazer coisas, que eles possam estar juntos, se conhecendo, fazer coisas que venha a ajudar a escola, até em questão financeira, porque é uma forma deles estarem junto, aprendendo, aprendendo junto e vendo a escola que o filho dele está, que a folha dela está crescendo e participando de tudo aquilo” (Maria, mãe).*

Isto posto, concluímos a discussão sobre os determinantes relacionados à família vinculados à constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares nos estudantes. Em síntese, foram identificados os seguintes aspectos:

Família
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sentido que as famílias constroem com relação à escola e os conhecimentos escolares</li> <li>- Os processos de escolarização dos familiares</li> <li>- O acompanhamento da escolarização dos estudantes</li> <li>- Os atravessamentos das questões de gênero nas relações familiares</li> <li>- Concepções sobre o desenvolvimento infantil e a influência das famílias nesse processo</li> <li>- Ações desempenhadas pela escola para favorecer a aproximação dos familiares junto aos processos de escolarização dos estudantes</li> <li>- Os espaços de convivência das famílias no contexto escolar</li> </ul>

Por fim, serão apresentados determinantes relacionados ao desenvolvimento dos próprios estudantes que devem ser considerados no processo de análise da constituição da

necessidade para a atividade de estudo com vistas à promoção dessa atividade no contexto escolar.

A primeira questão a ser discutida diz respeito aos sentidos atribuídos pelos estudantes à escola e aos conhecimentos escolares e os motivos vinculados às ações desenvolvidas no contexto escolar. A coordenadora pedagógica discorre, no excerto apresentado a seguir, sobre a importância de que os estudantes tenham condições de construir motivos vinculados ao aprender a partir de suas ações de estudo:

*“Acho que é uma discussão que a gente faz. O que move o aluno na escola. A gente está no desafio de tentar fazer que o que mova o aluno seja o conhecimento e o aprender”  
(Mariana, coordenadora pedagógica).*

Quando esse tema é apresentado na entrevista com os estudantes, os motivos expressos com relação à escola estão fortemente vinculados à preparação para o mercado de trabalho (assim como ocorre com os participantes das pesquisas desenvolvidas por Asbahr, 2011 e Paro, 2001). Nesse sentido, comparece no discurso dos estudantes os significados fortemente disseminados pelo campo social de que a escola garantirá um futuro melhor por meio de um bom trabalho. Como discute Asbahr (2011), a articulação da escola ao atendimento das demandas do mercado de trabalho é uma das marcas da alienação produzida pelas relações sociais capitalistas que mascaram o papel da escola no acesso aos conteúdos culturais produzidos pelo gênero humano e que contribuem para o esvaziamento do processo de atribuição de sentido pessoal pelos estudantes à atividade de estudo.

No entanto, no diálogo com os estudantes participantes desta pesquisa, o fato de ir à escola para aprender também é citado com ênfase sendo, inclusive, a primeira resposta que emerge quando essa temática é posta em discussão, ainda que em alguns momentos do diálogo, a aprendizagem apareça vinculada a possibilidade de ter um “futuro melhor”. Além disso, a possibilidade de encontrar os amigos também é citada como um dos motivos de ir à escola. Abaixo apresento um dos momentos da entrevista em que essa temática foi discutida:

*Pesquisadora – E por que vocês acham que a gente vem para escola?*

*Alice – Para aprender, para aprender e ter um futuro.*

*Muitos outros estudantes repetem “Para aprender”...*

*Clarice – Para arrumar trabalho...*

*Valter – Para ter sucesso no futuro.*

*Pesquisadora – Para ter sucesso, para arrumar um trabalho... Para quê mais?*

*Júlia – Para sustentar uma família.*

*Bruno – Arranjar novos amigos.*



Clarice – Para estudar...  
 Outros estudantes retomam “Para ter um futuro bom”.  
 Vitor – Para conhecer, tem que correr atrás agora porque...  
 Pesquisadora – Correr atrás do que?  
 Valter – Do estudo, meter a cara nos livros...  
 Risos...  
 Pesquisadora – O que vocês acham, meninas? O Bruno falou que para conhecer novos amigos. O que mais?  
 Clarice – Para ter um futuro bom.  
 Valter – Não bater marreta.  
 Pesquisadora – Não bater marreta. Como assim não bater marreta?  
 Bruno – Não ter um trabalho ruim.  
 Pesquisadora – Bater marreta é um trabalho ruim?  
 Bruno – É.  
 Pesquisadora – O que é um trabalho bom?  
 Valter – Ué, empregado.  
 Alice – Não tem trabalho ruim.  
 Pesquisadora – Não tem trabalho ruim?  
 Bruno – Qualquer trabalho é bom.

Outra temática que aparece no diálogo, mas não de uma forma tão recorrente, foi a vinculação do engajamento nas ações de estudo para evitar punições por mal desempenho escolar. Diante disso, propus aos estudantes imaginarem uma possibilidade em que a frequência escolar não fosse obrigatória e que a não frequência não traria nenhum tipo de punição. Além disso, pedi para que os estudantes me dissessem se permaneceriam frequentando a escola caso ela não tivesse nenhuma influência em seu futuro. Abaixo apresento como os estudantes se posicionaram diante dessas propostas:

Pesquisadora – Então, vamos pensar uma situação imaginária: faz de conta que não vale nota, faz de conta que não leva bilhete, vamos pensar nessa situação... Vocês fariam as atividades na escola? Pensa...  
 Valter – Sim, porque a gente não faz a lição de casa e os exercícios por causa da nota é pelo nosso interesse.  
 Clarice – Eu acho que eu “fazeria” para eu aprender mais as coisas.  
 Pesquisadora – E você Alice, Júlia.... E você, Bruno, faria as atividades se não valesse nota?  
 Bruno – Depende.  
 Pesquisadora – Do que?  
 Risos...  
 Pesquisadora – Vamos ouvir a opinião dele, vamos entender o que ele pensa.  
 Bruno – Depende da matéria. Eu sou muito apegado a coisas antigas e é nessa área que eu mais estudaria.  
 Pesquisadora – E você, Marcos, você estudaria?  
 Marcos – Sim.  
 Bruno – Ele estava falando aqui que não estudaria...

Risos...

*Pesquisadora – Agora vou fazer outra pergunta, se a gente imaginasse que... Vocês falaram muito assim “a escola me ajuda no futuro”... Se eu falasse para vocês “a escola não vai ajudar no futuro, não vai interferir”, vocês viriam à escola? Sim ou não...*

*Alguns estudantes dizem que sim e outros que não.*

*Pesquisadora – Vamos imaginar, a escola não vai interferir no seu futuro e você não é obrigado a vir, você viria?*

*A maioria dos estudantes diz que sim...*

*Alice– Para poder ver meus amigos.*

*Clarice – Para aprender, para não ficar burra...*

*Caio – Só ia vir porque minha mãe me obriga.*

*Pesquisadora – Tá, mas e se sua mãe não te obrigasse, você viria pra escola?*

*Caio – Faz que não com a cabeça.*

*Bruno – Depende...*

*(...)*

*Valter – Eu ia porque para outras pessoas não ia prejudicar, mas pra mim sim. Você não sabe se vai te prejudicar no futuro ou não.*

*Pesquisadora – Não... eu estou fazendo assim, imagina... Faz de conta que você faltar na escola não vai influenciar no seu futuro, é só pelo o que você faz hoje, você viria na escola?*

*Valter – Sim, para não ficar burro como ela disse.*

Na perspectiva que orienta essa discussão, a necessidade para a atividade de estudo constitui-se à medida em que as ações de estudo promovam um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais vinculados a apropriação do conhecimento e ao aprender (Asbahr, 2011). Para que isso ocorra, a atividade de ensino deve ser conscientemente orientada à essa finalidade de modo que os estudantes possam constituir motivos coerentes com essa finalidade. A importância de que se desenvolvam ações no contexto da escola que promova essa forma de compreensão nos estudantes é reconhecida pela coordenadora pedagógica:

*“É um projeto que a escola tem para esse ano que não conseguiu se consolidar, vai ter que consolidar. Discutir escola, discutir educação, na perspectiva e na linguagem dos meninos, para eles perceberem o que é de unidade nesse grupo e não para ele enxergue especificamente só o cara que está ali individualmente, mas o projeto de educação que está ali posto para ele. É uma coisa que a gente precisa colocar em prática no ano que vem, de formar”... (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“(...) a gente precisa dar ferramentas de conhecimento sobre educação, escola, da perspectiva deles, para ir dando sentido ao papel deles aqui, para conseguir acompanhar, para o processo formativo conseguir engendrar não só os professores, mas engendrar os alunos e os pais” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

Quando questionados sobre a relação que existe entre os conhecimentos escolares e a vida, os estudantes apresentam a seguinte perspectiva:

*Pesquisadora – Isso que o Valter falou me fez ter uma curiosidade, as coisas que vocês aprendem na escola tem a ver com a nossa vida? Ajuda?*

*Valter – Você vai usar quando você crescer...*

*Pesquisadora – Mas, só quando crescer?*

*Muitos estudantes disseram: “Não”...*

*Pesquisadora – Existem coisas que a gente aprende aqui na escola que a gente usa fora da escola?*

*Muitos estudantes disseram: “Sim”...*

*Pesquisadora – O que, Jéssica? Dá um exemplo.*

*Valter – De matemática.*

*Jéssica – Se a gente tiver, tipo, que falar com alguém importante, tipo, a Dilma, a gente não pode falar de qualquer jeito, a gente tem que falar formalmente com ela.*

*Pesquisadora – E como é falar formal...*

*Alguns estudantes disseram: “Senhora”...*

*(Muitas conversas ao mesmo tempo...)*

*Pesquisadora – Então será que tem coisa que a gente aprende na escola que ajuda na nossa vida hoje?*

*Muitos estudantes disseram: “Sim”...*

*Bruno – Saber a vez.*

*Pesquisadora – Saber a vez?*

*Valter – Quando você vai ao supermercado você tem que saber para ninguém passar a perna em tu...*

Como já apresentado anteriormente, as tarefas de estudo precisam buscar esclarecer a conexão entre os conhecimentos escolares e a vida (Davidov, 1988) para que a constituição da necessidade para a atividade de estudo seja promovida.

O terceiro determinante a ser apresentado diz respeito à Situação Social de desenvolvimento dos estudantes. Como já foi discutido na seção anterior, compreender a Situação Social de Desenvolvimento dos estudantes é essencial para organizarmos um ensino que promova a atividade de estudo e a sua necessidade. Ao considerarmos o fato de que os estudantes incluídos nesta investigação se encontram nos momentos iniciais da adolescência é necessário destacar que esse momento traz mudanças importantes nos interesses dos sujeitos, tornando-se essencial que a escola conheça esse processo para organizar-se no sentido de favorecer a vivência dessas mudanças pelos estudantes. A desconsideração por parte da escola desse período de transição pode levar, assim como nos assevera Vigotski (2006), a uma queda no rendimento escolar dos adolescentes.

Compreender essa especificidade do desenvolvimento dos adolescentes é importante para que a escola consiga promover a necessidade para a atividade de estudo. No entanto, as

mudanças vivenciadas pelos sujeitos nesse momento do desenvolvimento nem sempre são alvos da atenção ou são compreendidas pelos profissionais da escola que, por não atuarem conscientemente junto a essas questões, acabam não conseguindo atender as necessidades específicas dos adolescentes.

Assim, o resultado da não consideração da Situação Social de Desenvolvimento dos estudantes encaminha, frequentemente, para o estabelecimento de relações conturbadas entre os adultos e adolescentes. No entanto, é comum que os profissionais da escola, por não possuírem condições de analisar toda essa dinâmica, entendam a adolescência como um momento naturalmente conturbado e marcado pela perda de interesse pelos assuntos escolares.

No contexto específico desta pesquisa, foram observados indícios que conduziram à compreensão de que a atividade de estudo é a atividade principal dos estudantes entrevistados, ainda que seja necessário reconhecer a iminência do processo de transformação dos interesses dos adolescentes que, em momentos futuros, os encaminharão para a mudança de sua atividade principal.

O próximo determinante a ser discutido diz respeito ao protagonismo estudantil e a construção da conduta de estudante para a realização da atividade de estudo. A necessidade para a atividade de estudo é promovida à medida em que as ações de estudo favoreçam que o estudante construa uma conduta, hábitos, habilidades e costumes que possibilitem o seu protagonismo no processo de aprendizagem. No entanto, segundo Bozhovich (1976), é necessário que essa postura seja ensinada pelos professores, pois, para a autora, essa aprendizagem não é natural. Nesse sentido, é necessário que os estudantes aprendam como adotar formas de condutas pautadas em um propósito conscientemente proposto e como podem se organizar para atingir esse propósito. Nessa perspectiva, a totalidade dos estudantes aprenderá essa conduta quando as relações escolares estiverem intencionalmente orientadas a esse fim. Além disso, essa conduta é alcançada mediante vivências a partir das quais as crianças/adolescentes construam uma posição interna de estudante e, para que isso ocorra, é necessária uma preparação (social, cognoscitiva e motivacional) para a aprendizagem escolar (Bozhovich, 1976). Ao falar sobre a necessidade de uma preparação social evidencia-se a importância de que a família, comunidade e sociedade atuem no sentido de facilitar esse processo. A influência dessa questão na escolarização dos estudantes é reconhecida pelos profissionais que participaram da entrevista, ainda que se perceba a

necessidade de que, coletivamente, os profissionais da escola construam uma compreensão mais aprofundada sobre como se dá esse processo:

*“Eu acho que isso é fundamental. Eu não sei se alguém trabalhou com eles, se nasceu com eles ou não, isso é uma resposta que eu tenho uma grande interrogação, mas aqueles alunos que já vem com essa responsabilização aflorada é muito mais fácil trabalhar com eles, viver com eles, é muito mais fácil, nossa! Quando você dá uma atividade, aquele que tem esse alto grau de responsabilidade, ele já faz tudo, ele já entende tudo, já corre atrás, já pergunta, mata as dúvidas” (Joel, professor de Matemática).*

*“A responsabilidade da criança é realizar a atividade, é com aquilo ali que ela vai se deparar, atividade de artes, atividade de matemática, que ela vai se deparar com o conhecimento, é responsabilidade dela, sentar e colocar toda a sua capacidade. E quem vai analisar isso é o professor, onde precisa ir, onde precisa chegar” (André, professor de Ciências).*

*“Pesquisadora – Vocês acham que as crianças têm responsabilidade em seu próprio processo de estudar?*

*Diego (professor de História) – Eu acho que espontaneamente não, isso tem que ser construído. Uma das últimas iniciativas da escola, a gente tem investido nas reuniões de pais, até no processo de formação dos pais, tentando dialogar e avaliar a questão da responsabilização, de como criar mecanismos para que os alunos realmente aos poucos comecem se responsabilizar pelos processos deles de aprendizagem, de aquisição de conhecimento, enfim, com as coisas da escola”.*

*“Porque a criança tem que ter essa responsabilidade, de fazer a atividade, porque é ali que ela vai a atenção, a memória, a percepção, e outras coisas mais” (André, professor de Ciências).*

*“Não dá para gente achar que a responsabilização é um processo natural, o menino nasce com algum nível de responsabilidade” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

O processo de construção da postura de estudante também inclui a necessidade de compreensão dos componentes que constituem a atividade de estudo. No entanto, ao perguntar para os estudantes quais ações de estudo mais lhes despertavam interesse, os estudantes discorreram sobre as disciplinas que gostavam ou apresentaram uma análise das ações de estudo de uma forma mais geral:

*Pesquisadora – Me dá uma atividade que acontece aqui na escola e que ajuda vocês a aprenderem...*

*Valter – De ciências.*

*Outros estudantes dizem: “De ciências”.*

*Alice – Quando tem passeio.*

*Pesquisadora – Passeio e ciências. O que acontece em ciências?*

*Alice – Passeio.*

*Muitas conversas ao mesmo tempo...*

*Pesquisadora – Ixi... Eu estou me perdendo de novo. Não estou conseguindo entender.*  
*Valter – Levanta a mão, gente.*  
*Bruno – História.*  
*Pesquisadora – O que que tem de bom em história, Bruno?*  
*Bruno – É que você... Você vê o que aconteceu no passado. Você quer saber. Você ganha criatividade.*  
*Simone – Educação física.*  
*Risos.*  
*Pesquisadora – O que vocês fazem na educação física?*  
*Simone – Atividade física...*  
*Vinício – Não, não...*  
*Risos....*  
*Viviane – Eu gosto de matemática.*

Tal excerto revela a necessidade de que as ações de estudo sejam mediadas pelos professores de modo que os estudantes possam ir se conscientizando de seus passos e componentes e para que, a partir disso, dominem os diferentes momentos que compõem a atividade de estudo.

Com relação ao seu protagonismo no processo de estudo, os estudantes revelam uma compreensão de que suas possibilidades de aprender estão vinculadas às ações desenvolvidas por eles mesmos:

*Pesquisadora – Vocês sabem qual é o jeito que vocês aprendem melhor?*  
*Alguns alunos respondem: “Sim. Brincando”.*  
*Pesquisadora – Brincando?*  
*É o jeito mais fácil.*  
*Pesquisadora – Qual é o jeito mais fácil?*  
*Estudando.*  
*Pesquisadora – Estudando. Vocês acham que para aprender tem que estudar?*  
*Alguns estudantes respondem: “Não”.*  
*Clarice – E prestar atenção.*  
*Vinício – Ah, você não estuda na aula e vai aprender?*  
*Risos.*  
*Bruno – Para aprender, na realidade, tem que gostar.*  
*Pesquisadora – E o que faz a gente gostar?*  
*Bruno – O professor ou a matéria que ele está passando.*  
*Alguns estudantes dizem: “Que nem o professor de matemática”.*  
*Alice – Eu odeio matemática, mas eu aprendo e me esforço do mesmo jeito para tirar nota.*

É essencial retomarmos nesse momento da exposição uma questão apresentada na introdução deste trabalho, reconhecer a necessidade de que os estudantes assumam o protagonismo em suas ações de estudo não significa responsabilizá-los unicamente por seu

fracasso ou sucesso escolar, pois como vem sendo destacado, demanda-se a construção de um processo conduzido pelos profissionais da escola que leve à constituição de condições nas quais essa conduta seja desenvolvida e também seja possível que os estudantes reflitam sobre essa questão. Nesse sentido, chamou-me a atenção o comentário que uma das estudantes fez ao final da entrevista:

*Pesquisa– Alguém pensou alguma coisa que ainda não tinha pensado?  
Jéssica – Me deu vontade de falar para o professor “professor, eu não entendi nada, explica tudo desde o começo do ano?!”*

Isso foi compreendido como um indício de que, no processo de discussão proporcionado pela entrevista, a estudante pode avaliar aspectos relativos à sua escolarização e como poderia lidar com as dificuldades que derivam desse processo. Nesse sentido, a autoavaliação é um dos componentes da atividade de estudo que merece ser fomentada no interior das relações escolares.

O próximo determinante a ser considerado diz respeito à relação dos estudantes com o coletivo de pares. Como tem sido dito, reconhecer a importância da relação com os pares nesse período do desenvolvimento constitui-se como um aspecto relevante para a promoção da atividade de estudo. Essa questão é reconhecida pelos profissionais da escola:

*“(...) eles quase são uma gangue quando eles querem, eles não são indisciplinados, eles não têm atos de desrespeito, nós não temos problemas de indisciplina muito grandes, não temos. Eles são bobos, eles enchem o saco porque eles são muito brincalhões. Mas, quando eles querem eles são uma gangue, eles determinam o contexto (...)” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“(...) a gente precisa transformar, precisa agir com os alunos, que a gente precisa pensar em como abordar, a gente tem que constitui-los enquanto grupo, enquanto escola, unidade, enquanto grupos em suas características em cada sala” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

E também pelos estudantes:

*Auxiliar de pesquisa– E o que vocês acham que é mais fácil, fazer o trabalho sozinho ou junto com o colega?  
Alguns alunos falam junto e outros sozinho.  
Clarice – É melhor em grupo porque a gente desenvolve as ideias...  
Douglas – Sozinho, porque tem algumas pessoas que não querem fazer o trabalho em grupo, né, Bruno?  
Pesquisadora– E o que acontece?*

- Douglas— O que era para fazer em grupo, você tem que fazer sozinho.*
- Clarice— Eu também acho que é melhor fazer sozinho, porque tipo assim, a gente combina com o colega, e ela não vai naquele dia, isso é chato também, porque aí a gente tem que fazer sozinho.*
- Pesquisadora — Mas, vamos imaginar uma situação em que deu certo, as pessoas estão juntas e vão estudar, é mais fácil quando você faz com o amigo ou quando você pensa sozinho?*
- Clarice — Com o amigo.*
- Outras crianças dizem com o amigo.*
- Pesquisadora — Por que?*
- Alice — Porque ele tira uma dúvida que você não está sabendo.*
- Vinício — Sozinho, professora. Porque tem alguns amigos...*
- Pesquisadora — Vamos imaginar que está todo mundo querendo fazer, é mais legal fazer sozinho ou com o amigo?*
- Vinício — Junto.*
- Pesquisadora— Por que?*
- Vinício — Porque você aprende mais.*
- Valter — Na minha opinião, é melhor fazendo sozinho porque tem gente que não se interessa em fazer o trabalho.*
- Pesquisadora — Sim, eu estou entendendo...*
- Valter — E na minha opinião também, a pessoa tem que fazer sozinho em sua casa e cada um fazer sua parte. Aí no final junta.*

Trazer para o debate a dimensão coletiva do desenvolvimento humano e a necessidade que as ações pedagógicas promovam a articulação entre os estudantes lança bases para a discussão sobre a dimensão afetiva que constitui os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Como tem sido defendido, situar a promoção da atividade de estudo como elemento articulador das ações desenvolvidas na escola não deve nos conduzir à uma compreensão do conhecimento em uma perspectiva conteudista ou intelectualista de organização do ensino, pois a unidade cognição-afeto é central para a compreensão do desenvolvimento humano. Assim, considerar a dimensão afetiva que atravessa a relação dos estudantes com a escola, com os professores e com o conhecimento é essencial para entendermos o processo de produção das necessidades da atividade de estudo. Essa questão pode ser percebida na fala das professoras expostas a seguir:

*“A gente vai tentar dosar isso, tentando dosar alguma coisa que seja interessante, que seja do universo dele, mas que não fique tanto no universo dele, que consiga trazer para o que realmente é importante ele aprender, que não fique só no conteúdo porque ele vai desmotivar” (Meire, professora de Língua Portuguesa).*

*“Vários fatores motivam mais os alunos, por exemplo, a disciplina que ele gosta mais ou o professor que ele gosta mais ou o tipo de atividade que ele mais gosta” (Meire, professora de Língua Portuguesa).*



No que diz respeito aos afetos expressos pelos estudantes com relação ao estudo existem diferentes opiniões sobre gostar ou não de estudar e também há um reconhecimento de que aprender as disciplinas que despertam interesse é mais fácil. No entanto, as falas apresentadas trazem uma noção generalizada dessa questão, não expressando a presença de reflexões mais aprofundadas sobre esse tema. Quando perguntados sobre o que faz um estudante gostar de estudar são enumerados alguns aspectos vistos como favorecedores de bons afetos com relação aos estudos, entre eles estão: o interesse pessoal do estudante, a influência da mãe, a postura do professor e a disciplina estudada:

*Pesquisadora – Deixa eu fazer uma pergunta para vocês: O que faz a gente ter vontade de estudar? Vocês já me falaram da mãe. Alguma coisa que acontece aqui na escola ajuda mais ou menos vocês terem vontade de estudar?*

*Muitos estudantes dizem que sim.*

*Pesquisadora - Me dá um exemplo, coisas que acontecem aqui e que faz ter vontade de estudar.*

*Clarice – Quando o professor brinca e tira as dúvidas, ele faz a gente ter vontade de estudar...*

*Valter – É porque a gente gosta de brincar, ele vem na brincadeira e a gente vai...*

*Pesquisadora – E quando o professor é sério? Ele tem chance de fazer a gente querer estudar?*

*Muitos estudantes dizem: Sim... Tem...*

*Bruno – Passar matéria legal.*

*Clarice – Passar matéria legal.*

*Valter – Todas as matérias são legais.*

*Bruno – Nem todas.*

*Valter – Essa é a sua opinião.*

*Clarice – Os professores bravos... “Que nem tipo assim”... O professor de geografia é legal, mas, tipo assim, ele é sério, mas ele passa lição fácil e a gente aprende.*

*Júlia - A gente tira nota boa, todo mundo.*

*Pesquisadora – E por que todo mundo tira nota boa?*

*Alice – Porque ele resolve.*

*Clarice – Ele brinca.*

*Pesquisadora – Uai, mas ele não é sério?*

*Muitas conversas ao mesmo tempo...*

*Clarice – Ele tem um lado engraçado e um lado sério. Quando ele quer ser sério, ele é sério. Quando ele quer ser brincalhão, ele é brincalhão.*

*Pesquisadora – Então, veja bem, deixa eu ver se eu estou entendendo. Vocês falaram assim “o que faz a gente ter vontade de estudar?” o Valter pontuou “ah, o interesse da pessoa”. Eu perguntei “será que a gente nasce com esse interesse ou alguém ajuda a gente?” Vocês falaram “não, a mãe ajuda, o professor ajuda, o professor sério ajuda, a matéria legal ajuda...”*

Na síntese final da entrevista os estudantes disseram:

*Pesquisadora – (...) se você fosse fazer um resumo depois da nossa conversa, o que você acha que influencia na sua vontade de aprender?*

*Jéssica – Porque tem coisa que eu não sei e pra mim saber eu tenho que estudar.*

*Douglas – Ler livros, essas coisas, fazer a lição de casa, um monte de coisa.*

*Bruno – Vídeo game.*

*Pesquisadora – O vídeo game te faz ter vontade de estudar?*

*Bruno – Pela criatividade.*

*Pesquisadora – O que te faz ter vontade de estudar, Marcos?*

*Marcos – Meus amigos.*

*Caio – O professor que incentiva.*

*Vinício – Fazer as lições e brincar com os amigos.*

*Viviane – Eu tenho o sonho de ser veterinária, então eu tenho que prestar atenção em ciências. O que eu quero ser no futuro me inspira...*

*Júlia – Saber que um dia eu vou trabalhar e vou construir uma família.*

*Simone – Calma, gente...*

*Auxiliar de pesquisa – Você tem vontade de estudar?*

*Simone – Faz sinal afirmativo com a cabeça.*

*Pesquisadora – E você, Mara?*

*Mara – Os professores.*

*Alice – Os professores, as matérias e também com certeza um dia ter um futuro...*

*Ana – A matéria.*

*Nádia – Tudo.*

*Clarice – Para mim, os professores que incentivam um pouco, a matéria que eles estão passando, a gente se esforçando, aprendendo e saber também que a gente tem um futuro pela frente e fazer as coisas.*

*Pesquisadora – E você, Valter?*

*Valter – Já falei tudo que eu tinha...*

Outro tema debatido junto aos estudantes sobre a questão dos afetos versou sobre os sentimentos vivenciados nos momentos em que eles não conseguem compreender os conteúdos escolares. No diálogo abaixo apresento as falas dos estudantes:

*Pesquisadora: Como é que vocês se sentem quando vocês não conseguem entender a matéria na escola?*

*Alguns disseram “Confuso”.*

*Muitos falaram “Triste”.*

*Alguns expressaram que “Dá vontade de chorar”.*

*Pesquisadora – E você, Valter, quando você não entende como você se sente?*

*Valter – Normal.*

*Clarice – Eu fico triste porque eu me esforcei e não consegui.*

*Pesquisadora – Agora a última pergunta que eu vou fazer para vocês, quando vocês não entendem, que está difícil para entender, o que vocês fazem?*

*Simone – Eu choro.*

*Muitos disseram “Estudo e choro”.*

*Clarice – Estudo e pergunto para o professor.*

*Auxiliar de pesquisa – Quando você chora e aí, você deixa de fazer a lição?*

*Simone – Tento tudo de novo e pergunto para o professor.*

Como discute Sobral (2011) as dificuldades vivenciadas na escola acabam por produzir um sentimento de autodesvalorização muito forte em muitos estudantes. Certamente, esses processos produzem marcas que em nada favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes e, tampouco, que eles se engajem nos desafios propostos pela vivência das ações de estudo.

O próximo determinante a ser analisado diz respeito à realização de ações de estudo fora do contexto escolar. A maioria dos estudantes disse realizar ações de estudo apenas vinculadas à “lição de casa” ou na ocasião de prova. A “lição de casa” é reconhecida como um procedimento que favorece o aprendizado dos conteúdos escolares:

*Pesquisadora – Deixa eu perguntar uma coisa: fazer a lição de casa ajuda nas coisas que acontecem aqui na escola?*

*Muitos estudantes respondem ao mesmo tempo: Sim.*

*Valter– Sim, porque também é um estudo.*

*Pesquisadora – Também é um estudo?!*

*Vinício – Você gasta o tempo que você podia estar fazendo nada pra fazer uma coisa mais importante.*

*Pesquisadora – O que é essa coisa mais importante?*

*Vinício – Estudar.*

*Pesquisadora – Estudar é importante?*

*Alguns estudantes respondem: Ó...*

*Pesquisadora – Então, me conta sobre isso.*

*Bruno – Eu acho importante, mas eu não gosto de estudar por causa do cansaço.*

*Alice – Quando você chega em casa, pra você não esquecer a matéria é bom fazer a lição de casa porque aí você não esquece.*

*Valter – A minha mãe avisa, às vezes, quando é a hora de estudar...*

*Clarice – Às vezes quando eu não tenho nada para fazer em casa... assim, eu tenho tarefa de casa... aí quando termina e não tem nada pra fazer, eu pego o caderno pra estudar.*

No entanto, apesar de reconhecerem a influência positiva do estudo fora do contexto escolar, apenas dois dos quinze adolescentes que participaram da entrevista relataram possuir uma rotina de estudo diário em casa para além das atividades diretamente solicitadas pela escola. Certamente, a vivência de ações de estudo no contexto familiar que contribuam para a apropriação dos conhecimentos escolares e favoreçam o desenvolvimento de capacidades e hábitos relacionados a atividade de estudo auxiliam na promoção desta atividade.

No que diz respeito à compreensão que os estudantes possuem sobre quais ações são necessárias para o aprendizado e, conseqüentemente, o sucesso escolar encontramos:

*Pesquisadora – O que a gente tem que fazer para se dar bem na escola?*

Muitos estudantes dizem “Estudar”...  
 Outros respondem “Tirar notas boas”...  
 Pesquisadora – O que a gente faz para tirar notas boas?  
 Muitos estudantes dizem “Estudar”...  
 Nádia – Você não precisa tirar nota boa para trabalhar... você precisa se esforçar.  
 Pesquisadora – Não entendi... explica melhor...  
 Catarina – Fala... (referindo-se a Ana) Ela que me deu a ideia...  
 Pesquisadora – Me explica um pouquinho porque eu não consegui entender...  
 Auxiliar de pesquisa – Pode falar... Disse que tem que se esforçar, como assim? Como que é esse esforço?  
 Ana – Quem falou foi ela...  
 Pesquisadora – Então, deixa eu perguntar de novo... O que a gente tem que fazer para se dar bem na escola? O que vocês acham?  
 Clarice – Estudar...  
 Valter – Estudar em lição, fazer a lição de casa...  
 Alice – Estudar, se comportar.  
 Pesquisadora – E o que que faz a gente tem vontade de estudar?  
 Valter – Vixe...  
 Clarice – Ler, prestar atenção.  
 Bruno – Ter criatividade.  
 Valter – É você se interessar por vontade própria, você vê a pessoa... Quer saber daquilo... O que significa...  
 Alice – Você saber que no futuro você vai arrumar um trabalho... Sustentar uma família.  
 Pesquisadora – Eu achei essa ideia do Valter importante... Quer saber o que vocês acham dessa ideia dele?  
 Valter – A pessoa vai se interessar se ela quiser, se ela não quiser ela não vai tirar notas boas.  
 Pesquisadora – E o que será que faz a gente se interessar? A gente nasce interessado? Ou alguma coisa ajuda a gente a se interessar.  
 Bruno – Não, professora...  
 Valter – A mãe.  
 Risos...  
 Pesquisadora – A mãe? O que que a mãe faz para gente se interessar?  
 Valter – Obriga a gente a estudar.  
 Clarice – Obriga não...  
 Valter – Obriga não, eu falei que ela... ela... ela ajuda a gente a estudar.  
 Clarice – Ela incentiva.  
 Pesquisadora – O que vocês acham aí no fundo?  
 Valter – Ela obriga a gente...  
 Pesquisadora – O que vocês acham que faz a gente ter vontade de estudar. O Valter falou a mãe, que a mãe incentiva. O que vocês pensam?  
 Vinício – Primeiro que a gente quer ter um futuro.

A oferta de momentos nos quais os estudantes possam analisar quais são os objetivos das ações desenvolvidas na escola – vinculando-as com a sua dimensão eminentemente

pedagógica – e delinear os procedimentos necessários para desempenhar de maneira bem-sucedida tais ações é de grande importância na promoção atividade de estudo.

Outro determinante relacionado à constituição das necessidades cognitivas dos estudantes, considerando elementos do próprio desenvolvimento, refere-se à consideração dos interesses dos estudantes como matéria-prima para a constituição dessa necessidade. Essa questão pode ser visualizada no excerto apresentado abaixo:

*“(...) para que ele [estudante] tenha conquistado interesse sobre aquilo, houve uma experiência anterior, ainda que seja espontânea ou cotidiana sobre aquilo” (Diego, professor de História).*

Os interesses são manifestações emocionais das necessidades cognitivas dos sujeitos (Petrovsky, n. d.) e é a direção que essas necessidades assumem na relação dos sujeitos com os objetos e a realidade<sup>108</sup> (Leontiev, 1978b). Asbahr (2011) explica que o reconhecimento dos interesses e curiosidades dos estudantes pode se constituir como substrato para a constituição de motivos para a atividade de estudo, mas que nem sempre as crianças com necessidades de conhecer encontram na escola os objetos do conhecimento e, dessa forma, a necessidade não se transforma em motivo para a atividade de estudo. Nesse sentido, defende-se a importância de se conhecer e reconhecer as experiências, interesses e curiosidades dos estudantes, pois a satisfação dos interesses contribui para uma melhor orientação e compreensão da atividade de estudo, tornando-a mais significativa. Ao discutirmos a respeito dos interesses é importante ainda considerarmos que não estamos nos referindo apenas aos interesses imediatos dos estudantes. Sobre essa questão encontramos em Saviani:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. . . . O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a

---

<sup>108</sup> Os interesses são ainda uma das condições principais para uma atitude criadora no trabalho. No entanto, a objetivação dessa atitude criadora no trabalho está determinada pelas condições habituais e os costumes desse trabalho que, em uma sociedade que marcada pela alienação na relação dos sujeitos com o trabalho, tendem a não favorecer essa atitude criadora (Leontiev, 1978b).

apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa (2014, p 11).

Dito isso, importa destacar ainda que a satisfação dos interesses dos estudantes não conduz à sua extinção, mas, ao contrário, o reorganiza, aprofunda e faz emergir de interesses correspondentes à um nível mais alto de atividade cognoscitiva (Petrovsky, n. d.).

Assim, novos interesses também podem ser fomentados pela prática do professor – sem desconsiderar a dimensão ativa do estudante nesse processo – e isso é essencial para que a educação não se restrinja às curiosidades imediatas dos estudantes, sendo, portanto, uma importante tarefa da escola a formação de interesses que estimulem a atividade do estudante (Petrovsky, n. d.). Essa questão é reconhecida pelos professores como evidenciam os excertos abaixo:

*“Eu acho que depende muito da questão do conhecer porque às vezes ele fala que não gosta porque não conhece. O interesse não foi despertado” (Daiane, professora de artes).*

*“(...) eles só vão se interessar por artes quando eles conseguirem perceber na arte aquilo que ela tem para oferecer enquanto linguagem que ele possa utilizar, que ele possa usufruir, que ele possa perceber o mundo, que ele possa usar como ferramenta social” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“(...) eu expliquei por que eu estava fazendo aquilo, eles entenderam o porquê estavam fazendo aquilo. Eles passaram a prestar atenção e conseguiram fazer o resumo em silêncio. Eu perguntei se eles sabiam o porquê eu estava fazendo aquilo e eles me explicaram, entenderam o objetivo daquele movimento que eu estava fazendo. E eles acharam legal, eles gostaram da atividade, demonstraram interesse” (Lívia, professora de ciências).*

Por fim, retoma-se, nesse contexto, a importância do acompanhamento e avaliação dos adultos no processo de desenvolvimento da atividade de estudo.

*“Agora se sabe que vai um “vistinbo”, que vai ganhar um pontinho positivo, “eu quero ser o primeiro, eu quero ser o primeiro a responder”. O visto não vale nada, é só uma riscada no caderno, mas aquilo traz efeito psicológico, faz ele trabalhar, faz ele se incentivar” (Joel, professor de matemática).*

*“Uma outra questão muito forte nos alunos, principalmente para eles que pegam o fundamental II, é que eles não se sentem olhados. Eu sou de todo mundo, então eu não sou de ninguém. Então, quando esse professor passa no meu caderno e ele dá um visto, ele está me vendo. Então, eu tenho uma resposta diferente para ele porque ele faz questão de me ver, ele faz questão de ver o que eu estou produzindo. Faz um baita efeito, como*

*os meninos pequenos eles brigam por um parabéns” (Mariana, coordenadora pedagógica).*

*“Ah sim, meu filho conta. Ele chega, às vezes eu estou lá lavando louça ‘mãe, hoje...’ Ele conversa, ele fica falando, enfim. Ele comenta sobre o que ele aprendeu, ele fala. Ele comenta” (Maria, mãe).*

*“Eu acho que é eu que não dou atenção para ela. E você sabe que, o celular é um mal”... Ela chega ‘mãe!’, ‘Peraí, já vou ver’. E aí quando ela vai falar já não quer falar mais. ‘Sofia, o que que foi?’, ‘não, depois eu falo’. Acaba o assunto morrendo... (Ana, mãe).*

Dito isso, apresento o quadro que sintetiza os determinantes relacionados ao desenvolvimento do próprio estudante que influenciam na constituição de sua necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares:

Estudante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentidos atribuídos à escola e os conhecimentos e os motivos vinculados às ações desenvolvidas no contexto escolar</li> <li>- A compreensão sobre o papel dos conhecimentos escolares na vida</li> <li>- A Situação Social de Desenvolvimento</li> <li>- O protagonismo nas ações escolares e a conduta de estudante</li> <li>- A relação com o coletivo dos estudantes</li> <li>- Afetos vivenciados durante a atividade de estudo</li> <li>- A relação afetiva com o professor</li> <li>- A compreensão dos componentes da atividade de estudo</li> <li>- A rotina de estudo fora do contexto escolar</li> <li>- A compreensão das ações que levam ao sucesso escolar</li> <li>- Os interesses dos estudantes como matéria-prima para a constituição da necessidade para a atividade de estudo</li> <li>- O acompanhamento e avaliação dos adultos no desenvolvimento da atividade de estudo</li> </ul>

Abaixo, apresento um quadro síntese dos determinantes relacionados ao processo de constituição da necessidade de apropriação dos conhecimentos escolares pelos estudantes. Tais determinantes, como explicitado anteriormente, foram identificados tanto a partir de elementos diretamente evidenciados pelos participantes da pesquisa (ao compartilharem suas

concepções sobre as temáticas debatidas ou ao relatarem experiências pessoais por eles vivenciadas) como por meio de análises realizadas a partir do material produzido nas entrevistas:



Sociedade	Escola	Família	Estudante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Função social da escola</li> <li>- Impacto das políticas públicas no cotidiano escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de conhecer o território em que a escola está inserida, a comunidade e as famílias com as quais trabalha, o estudante concreto que é alvo das ações pedagógicas</li> <li>- O impacto da cultura escolar na escolarização de cada estudante</li> <li>- O Projeto Pedagógico da escola <ul style="list-style-type: none"> <li>• o currículo</li> <li>• a didática</li> <li>• as relações entre os professores e demais profissionais da escola</li> </ul> </li> <li>- O professor como sujeito da atividade de ensino <ul style="list-style-type: none"> <li>• a relação estabelecida com o conhecimento escolar</li> <li>• a personalidade do professor</li> <li>• a posição social do professor</li> <li>• a vivência de ações de estudo</li> <li>• os motivos para a atividade de ensino</li> </ul> </li> <li>- A natureza das tarefas de estudo <ul style="list-style-type: none"> <li>• a explicitação da relação teoria e prática</li> <li>• a colaboração como princípio</li> <li>• o professor como interlocutor ativo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sentido que as famílias constroem com relação à escola e os conhecimentos escolares</li> <li>- Os processos de escolarização dos familiares</li> <li>- O acompanhamento da escolarização dos estudantes</li> <li>- Os atravessamentos das questões de gênero nas relações familiares</li> <li>- Concepções sobre o desenvolvimento infantil e a influência das famílias nesse processo</li> <li>- Ações desempenhadas pela escola para favorecer a aproximação dos familiares junto aos processos de escolarização dos estudantes</li> <li>- Os espaços de convivência das famílias no contexto escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentidos atribuídos à escola e os conhecimentos e os motivos vinculados às ações desenvolvidas no contexto escolar</li> <li>- A compreensão sobre o papel dos conhecimentos escolares na vida</li> <li>- A Situação Social de Desenvolvimento</li> <li>- O protagonismo nas ações escolares e a conduta de estudante</li> <li>- A relação com o coletivo dos estudantes</li> <li>- Afetos vivenciados durante a atividade de estudo</li> <li>- A relação afetiva com o professor</li> <li>- A compreensão dos componentes da atividade de estudo</li> <li>- A rotina de estudo fora do contexto escolar</li> <li>- A compreensão das ações que levam ao sucesso escolar</li> <li>- Os interesses dos estudantes como matéria-prima para a constituição da necessidade para a atividade de estudo</li> <li>- O acompanhamento e avaliação dos adultos no desenvolvimento da atividade de estudo</li> </ul>

**Escolas e famílias:  
da apresentação do problema  
à proposição de caminhos**

## CAPÍTULO IV

### Escolas e famílias: da apresentação do problema à proposição de caminhos

#### 4.1 Escolas e famílias: buscando a gênese do problema

Iniciarei a discussão sobre escolas e famílias apresentando uma análise histórica que busca reconstruir o processo de aproximação entre essas instituições, explicitando como se constituiu a ideia de que seria importante que escolas e famílias cooperassem com vistas a favorecer a escolarização dos estudantes. Pretendo com essa discussão elucidar como o surgimento da escola, como um espaço público de Educação, está relacionado ao desenvolvimento do sentimento de família como um espaço privado de educação dos filhos (Ariès, 2011). Ao realizar esse movimento acredito estar reconstruindo a gênese do problema que está sendo estudado, pois a partir desse movimento de análise é possível evidenciar que a própria delimitação do significado de família construído na sociedade moderna está vinculada com a consolidação da escola como uma instituição social central na Educação das crianças nesse momento histórico.

Desenvolver uma análise dessa natureza cumpre uma dupla função: primeiro, trata-se de uma busca por efetivar um importante encaminhamento teórico-metodológico defendido pela Psicologia Histórico-Cultural que é a ideia de que os fenômenos devem ser apreendidos em seu movimento de constituição e desenvolvimento. Estudar um objeto em movimento, necessariamente requer estudá-lo historicamente. É preciso lembrar que a história não é entendida como uma “ciência do passado”, mas sim como o estudo do processo de constituição e desenvolvimento do fenômeno, em todas as suas fases e mudanças, buscando colocar em manifesto sua natureza e sua essência (Vigotski, 1995). A segunda função da análise histórica relaciona-se com a necessidade de superar uma compreensão abstrata do problema em estudo, pois ao situar social e historicamente a relação entre escolas e famílias, considerando as dimensões sociais que constituem esse encontro, torna-se possível evidenciar os múltiplos determinantes que constituem essa questão.

#### 4.1.1 Escolas e famílias: uma análise histórica

A relação escola e família nasce com os primórdios da escolarização, pois desde que há escolas existe algum tipo de interface com a instituição familiar. No entanto, Nogueira (2006) afirma que, no passado, essa relação era mais esporádica, menos intensa e tinha outra natureza. O apontamento feito por essa autora já nos traz uma questão importante: a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam significativamente de acordo com a conjuntura social e o momento histórico que estivermos analisando. Ou seja, torna-se essencial problematizarmos os determinantes que historicamente vem constituindo essa relação para que possamos melhor compreendê-la no contexto desta pesquisa.

Ao propor a abordagem desse fenômeno em sua dimensão histórica é importante destacar que a história não é única e nem se configura como um processo linear. Falar de história é referir-se às discontinuidades (Albuquerque Júnior, 2007) que constituem os fenômenos sociais, é aludir a um processo que é construído por sujeitos que também se constituem nessa trama. Trazer a história para os diálogos de nossas pesquisas é importante porque a história nos dá chão para compreendermos a construção das questões sobre as quais pretendemos nos debruçar. É por meio da análise histórica da constituição de um objeto de estudo que podemos ultrapassar aquilo que está imediatamente dado – entendendo suas contradições e determinações. Além disso, para Hobsbawm (1998), por meio da história podemos desvelar os mecanismos que regem nossa sociedade, de modo a nos instrumentalizar diante de problemas que precisarão ser enfrentados por ela. Coadunando com essa perspectiva encontramos nas palavras de Saviani:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (2008, p. 151).

Assim, considerando essa concepção de história, as análises que proponho neste momento do trabalho objetivam explicitar não apenas a gênese do problema investigado, mas também favorecer a construção de estratégias de análise, compreensão e intervenção junto à relação escola e família, ou seja, tem uma dimensão prospectiva e propositiva.

Antes de passar à discussão sobre a relação escola e família, propriamente dita, julgo ser pertinente abordar, ainda que brevemente, aspectos relativos à problematização histórica

dessas duas instituições separadamente. Essa análise é essencial para que em seguida possamos abordar as interfaces que vêm sendo construídas entre essas instituições.

Elegendo como primeiro foco de discussão a instituição familiar é importante apontar que o desafio inicial dessa proposta diz respeito à própria definição do conceito “família”. Diante da amplitude de formas de interpretar esse conceito serão apresentadas algumas concepções que estão relacionadas com a perspectiva teórica que embasará as discussões apresentadas, concepção que é diametralmente oposta a uma tendência muito comum, tanto no senso comum como em algumas perspectivas científicas, de naturalizar o que é a família (Bruschini, 2009). Dito isso, apresento como ponto de partida a origem etimológica do termo família. Família vem do latim *famulus* que significa “conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor”, como objetivação dessa ideia encontramos a família greco-romana, por exemplo, que era composta pelo patriarca e seus fâmulos: esposa, filhos, servos livres e escravos (Prado, 1982, p. 51). Em seguida, parto para a apresentação das conceituações teóricas que vão ao encontro da interpretação de família que orienta este trabalho: a família é uma instituição configurada a partir de determinantes sociais e históricos, não se restringindo, portanto, a dimensões de ordem biológica. Para Marx e Engels, assim como sintetizam Perea e Echeverría (2004) a família possui um duplo caráter, natural e social, e se constitui a partir das relações de cooperação entre seus membros. Segundo Neves, “a família é um grupo primordial no âmbito do desenvolvimento de sujeitos psíquicos singulares, bem como na formação ideológica dos cidadãos que a compõem” (2008, p. 34). Já para Bourdieu (1996) a família é o principal núcleo de estratégias de reprodução biológica e das relações sociais. Na perspectiva do autor, essa instituição tem o objetivo de imprimir em seus membros sentimentos que assegurem a integração e a perpetuação da unidade familiar por meio da luta para resistir mediante as relações de força econômica e simbólica. Segundo Zago (1994), a família não é estática, mas sim uma instituição que se transforma e modifica suas finalidades e funções no decorrer da história da humanidade. Essa perspectiva também é compartilhada por Perea e Echeverría (2004) que afirmam ser a família uma instituição histórica que muda de acordo com as transformações sociais, com as mudanças nas formas de propriedade e produção social. A discussão apresentada por Reis (2012) também defende que família não é algo natural ou estritamente biológico, mas que se trata de uma instituição constituída pelas relações dos homens que, de diferentes formas, situações e tempos busca atender às necessidades sociais. Para Bruschini (2008) a família sintetiza funções de produção e reprodução social, socialização, reprodução ideológica e de vivência

emocional. Para a autora, a família é um “conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com sua própria individualidade e personalidade” (p. 85). Por fim, apresento a perspectiva defendida por Prado (1982) que coaduna com essa proposição ao entender que “a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social que varia através da História e apresenta, inclusive, formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado” (p. 12). Ainda de acordo com a autora, apesar de existir esse grau de variabilidade em torno do que é considerado família, não é possível encontrar nenhuma sociedade ao longo da história que tenha vivido à margem de alguma noção de família.

Reconhecer a variabilidade de formas de compreender a família e sua função bem como os modos sociais de criar modelos ideais de família, reforça a impossibilidade de analisarmos as relações constituídas no âmbito da família deslocadas da sociedade em que essa instituição se constitui (Reis, 2012), ou seja, evidencia-se a determinação histórica e social da estrutura familiar e justifica-se mais uma vez a importância de realizarmos uma análise histórica – ainda que breve – dessa instituição. Para alcançar o intento de explicitar os determinantes que social e historicamente vêm constituindo a instituição família, elejo como interlocutores o antropólogo Lewis Morgan (1985) e o historiador Philippe Ariès (2011), importantes referências sobre o estudo da instituição família – mesmo considerando as críticas que ambos autores recebem no âmbito acadêmico.

Um prólogo necessário antes de passarmos para a apresentação das ideias centrais desses autores diz respeito ao fato de que, apesar de se constituir em uma questão central para compreensão das relações humanas – segundo Morgan (1985) a família é a instituição humana que tem uma história mais surpreendente e rica de eventos – essa temática ainda persiste como uma questão que recebe pouca atenção no campo acadêmico, constituindo-se, portanto, como um âmbito de investigação que merece ser explorado. Tal posicionamento encontra respaldo nas análises apresentadas por Canevacci (1985), Mitchell (1985) e também por Paulo Netto (2009). Segundo Canevacci (1985), ainda falta um estudo global sobre a família nuclear burguesa que seja capaz de estabelecer relações e análises que superem a dispersão das pesquisas nessa área e as interpretações abstratas desse problema. Mitchell (1985) afirma que a família jamais foi analisada estruturalmente, em termos de suas diversas funções. Também discorrendo sobre como a temática da “família” tem sido investigada Paulo Netto (2009) afirma de que, apesar de muitos estudos marxistas incidirem sobre a família, direta ou indiretamente, nenhuma das correntes teóricas de inspiração

marxista tomou para si o desafio de apreender a família em sua particularidade e dinâmica interna, considerando os determinantes macroestruturais das relações sociais em que a família se constitui. Nas palavras do autor:

. . . nenhuma delas [correntes teóricas marxistas] passou pela prova de apreender o movimento da família enquanto movimento, historicamente situado, de uma totalidade determinada por totalidades de maior complexidade (a classe, a nação) e determinante de totalidades de menor complexidade (o indivíduo), num processo em que estrutural e temporalmente, os termos das determinações se intercambiam (p. 100).

Dito isso, passemos a apresentação de algumas das análises feitas por Morgan que, apesar de serem alvos de importantes problematizações pela ciência atual, possuem grandes contribuições para uma análise antropológica da instituição família (Paulo Netto, 2009). Talvez, o maior mérito de Morgan tenha sido o de construir, pioneiramente, um olhar histórico para a família e de problematizar interpretações naturalizadas e naturalizantes dessa instituição (Canevacci, 1985).

Segundo a perspectiva de Morgan a família monogâmica, arranjo familiar hegemônico na sociedade atual, é resultado de três estágios sucessivos do desenvolvimento familiar: a família consanguínea (caracterizada por uniões entre irmãos e irmãs, pais e filhos), a família punaluaana (formada por casamentos grupais e marcada pelo início do processo de proibição do incesto) e a família fundada no casal (fortalece-se a proibição do incesto, o casamento passa a ser permitido para até dois indivíduos de cada vez, mas não há obrigação de coabitação exclusiva e o casamento prosseguia enquanto os envolvidos assim o desejassem) da qual se desdobra a ideia de família monogâmica. A família monogâmica, portanto, é constituída por um processo que se dá em vários estágios intermediários e que conduz a uma restrição cada vez maior das possibilidades de intercurso sexual (Reis, 2012). Esse arranjo familiar é caracterizado pelo casamento de casais individuais, com obrigação de coabitação exclusiva e está estreitamente ligada à ideia de propriedade privada e sua transmissão hereditária – o processo de constituição da família monogâmica dá-se no curso de quase três mil anos (Morgan, 1985) e tem seu apogeu na sociedade moderna.

Na perspectiva desse autor, a monogamia não surge na história humana como uma forma mais elevada de família e, tampouco, como espécie de reconciliação entre o homem e a mulher. Ao contrário disso, a família monogâmica surge a partir da submissão de um gênero a outro, no caso, da mulher ao homem. Para Engels (1985), a primeira divisão de trabalho e o primeiro antagonismo de classe nasce no campo da procriação dos filhos, entre homens e

mulheres. A família monogâmica é, para esse autor, motor da sociedade dividida em classes. No decorrer da idade moderna, um importante representante do modelo monogâmico de família, a família burguesa, passa a constituir-se não apenas como aquela que é “normal”, mas também como a única possibilidade de arranjo familiar (Reis, 2012). A constituição da hegemonia da família burguesa é um processo que se dá a partir da diminuição da visibilidade de outras formas de organização familiar (processo que ocorre a partir de determinantes econômicos, políticos e ideológicos que vão instituindo o modo de vida burguês como o socialmente desejável). Como nos apresenta Poster (1979), no início da idade moderna coexistiam quatro arranjos familiares: a família aristocrática, a família camponesa, a família trabalhadora e a família burguesa. Os três primeiros modelos organizavam-se a partir da ideia da família extensa, não existia uma preocupação com a privacidade e os vínculos afetivos não estavam restritos às relações familiares, mas tinham uma dimensão mais comunitária. É a partir da consolidação da burguesia, por volta do século XVIII, que a instituição familiar passa a ser privatizada, as funções socializadoras das novas gerações começam a se restringir à família e o modelo da família burguesa passa a ser hegemônico (Bruschini, 2009).

A teoria construída por Morgan apresenta uma análise sucessiva, evolutiva e cronológica para a explicação da instituição família e é bastante criticada no campo acadêmico por essa razão. Mas, as propostas apresentadas por esse autor nos oferecem importantes subsídios para a compreensão dos diferentes arranjos e funcionamentos da família no decorrer da história da humanidade. A notoriedade de seu trabalho pode ser percebida ao considerarmos o fato de que ele influenciou muitos estudos posteriores sobre a família, inclusive, os trabalhos desenvolvidos por Engels sobre as relações históricas entre formas familiares específicas e a propriedade privada (Canevacci, 1985).

Seguiremos a análise histórica da instituição família a partir das contribuições oferecidas por Ariès (2011) ao investigar esse tema no contexto da sociedade moderna (momento de consolidação do modelo monogâmico e surgimento da família burguesa). O autor analisa que o *sentimento* de família – desconhecido na Idade Média – nasce apenas nos séculos XV e XVI e se consolida no século XVII (apesar de a família enquanto instituição existir muito antes disso como vimos). Para respaldar seus argumentos sobre a construção do sentimento de família o autor analisa como esse tema passa a ser expresso nas obras iconográficas dessa época. O surgimento do sentimento de família traz em seu bojo a ideia de intimidade da vida privada. Segundo o autor, a partir desse momento “a família não é



apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção” (p. 152).

Importantes mudanças acontecem nesse momento histórico no âmbito das relações familiares, a construção do sentimento de família leva à valorização das interações que se dão no grupo de pais e filhos, em detrimento de outras formas de relações sociais e familiares que, como vimos, predominavam até então. Dessa forma, assistimos à constituição da principal característica que distingue a família moderna da família medieval: a criança como elemento indispensável da vida cotidiana e os adultos como sujeitos preocupados com sua educação, carreira e futuro (Ariès, 2011).

Juntamente com a valorização da criança no âmbito familiar assistimos também a uma importante transformação no que diz respeito à educação dos filhos. Historicamente, educar, no sentido geral de criar crianças, não foi uma atribuição exclusiva da própria família. Destarte, o cuidar, a transmissão da cultura e valores do grupo social em que a criança está inserida e a preparação para desempenhar papéis pertencentes ao universo adulto são tarefas que, na Idade Média, eram assumidas pela comunidade, de uma forma geral (Ariès, 2011). As crianças eram enviadas para outras famílias para aprenderem – prioritariamente por meio de atividades domésticas – os ofícios que compunham o universo adulto. Tal prática acontecia em diversos níveis sociais.

Segundo Ariès (2011) o fortalecimento do sentimento de família, que ocorreu na Idade Moderna, está estreitamente vinculado ao fato de que a educação das crianças deixa de ser delegada a outras famílias e passa a se dar, prioritariamente, no âmbito familiar privado e a contar com outra instituição social: a escola. Assim, a escola – que existia anteriormente com outras características e funções, como veremos a seguir – passa a ser um espaço de iniciação social e de passagem da infância para a vida adulta. Ao apresentar essa análise, Ariès (2011) nos auxilia a compreender como o sentimento de família e a Educação da infância pela escola estão estreitamente vinculados. Como já apresentei no início dessa seção, ao evidenciar a conexão entre o sentimento de família e a escola como uma instituição central para a educação das crianças, acredito estar reconstruindo a gênese do problema investigado, ou seja, os momentos iniciais de constituição da relação escola e família.

O sentimento de família fortalece-se no processo de constituição da família burguesa que, como já vimos, nasce na Europa em meados do século XVIII e rompe com os arranjos familiares vigentes até então, fortalecendo o modelo familiar monogâmico (Reis, 2012 e Viotto, 2012). Os padrões sociais e modo de funcionamento construído por essa organização

familiar estão fortemente vinculados às necessidades da nova classe dominante e caracterizam, antes de tudo, um fortalecimento da noção de individualidade e do modelo nuclear de família. É nesse momento histórico que se instituem valores como o da privacidade e domesticidade e que consolidam os sentimentos de infância e família.

O processo que acabo de descrever é essencial para compreendermos os sentidos que atravessam as formas de organização da família atual, pois muitas das características, valores e concepções que começam a se constituir nesse momento histórico ainda estão fortemente expressos nas relações familiares atuais, mesmo reconhecendo que novas dinâmicas e configurações, como as famílias monoparentais ou as constituídas por uniões homoafetivas, também estejam se fortalecendo.

Tendo realizado uma análise mais global da instituição família é importante também apresentar, mesmo que brevemente, uma reflexão dessa questão no contexto brasileiro. Para alcançar tal intento me apoiarei nas discussões desenvolvidas por Jurandir Freire Costa (1979) em sua obra “Ordem médica e norma familiar”, que traz importantes contribuições para a discussão dessa temática ao escrever sobre a transformação da estrutura familiar da classe dominante brasileira. É importante lembrar que, durante a análise do desenvolvimento da família brasileira, devemos considerar o papel da Igreja Católica na condução da política familiar do país, principalmente na época colonial (Viotto, 2012). Ainda no Brasil colonial a classe dominante, representada pelos senhores coloniais, conduz um processo de substituição da família extensa pela família nuclear burguesa, processo importante para a formação do Estado nacional brasileiro. Esse processo de constituição do modelo burguês de família, que se consolida no século XIX e XX, está fortemente apoiado no movimento higienista que influencia as relações sociais nesse momento histórico. É a partir do higienismo que se produzem novos padrões para a organização familiar, pautados, essencialmente, nos princípios da família burguesa europeia, quais sejam: uma rígida hierarquia de idade e sexo e uma peculiar combinação entre amor e autoridade na relação entre pais e filhos. É importante destacar que esse processo não se dá de forma generalizada na sociedade brasileira, tendo seus movimentos iniciais restritos à classe dominante, mas que, aos poucos, os padrões estabelecidos para essa parcela da população vão se tornando o modelo ideal para toda a sociedade. Por fim, não é possível falar sobre as relações sociais e familiares no Brasil sem mencionar a questão étnico-racial explicitando os embates e contradições da relação entre brancos, negros, índios e mestiços. Como apresentado por Schwarcz (1993), o Brasil, tanto na perspectiva dos brasileiros como dos estrangeiros, tanto

entre intelectuais como entre literários, é frequentemente visto como o país da miscigenação, sendo que, a mestiçagem identificada no Brasil não era apenas descrita, mas também adjetivada no sentido de evidenciar uma pista que explica o atraso ou uma possível inviabilidade de um projeto de nação. Dessa forma, ao buscar uma análise sobre a história da família no Brasil é essencial tomarmos as questões políticas, econômicas e sociais que atravessam a constituição dessa instituição em nosso país.

Assim, é importante reconhecer que a instituição família passou e passa por transformações durante a história da humanidade. Uma questão importante de ser enfatizada nesse processo diz respeito ao papel da criança que deixa de ser o de “elo da cadeia geracional” para ser o “centro da afetividade familiar”, pois vem ao mundo, sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais de seus pais. Nessa conjuntura, os pais tornam-se grandes responsáveis pelos êxitos e fracassos dos filhos (inclusive escolar e profissional), tomando para si a tarefa de inseri-los na sociedade da melhor maneira possível (Nogueira, 2006). No cenário descrito, a escola assume uma importância ainda maior, pois significa – no ideário social – a possibilidade de ascensão de status social e a concretização desse propósito construídos pelos pais para o futuro de seus filhos.

Delineadas essas importantes transformações, assistimos à consolidação de um processo histórico que se configura durante a construção da sociedade capitalista: há uma separação cada vez mais intensa da vida pública e privada e, a partir disso, as famílias passam a ser espaço estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, em que o afeto e a intimidade predominam, ficando delegado às escolas, lugar da Educação pública, o ensino formal da cultura letrada, dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho – o que traz em si funções de cunho fortemente ideológicas (Carvalho, 2004). Assim, o espaço escolar assume claramente o propósito de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para as novas gerações e, quando nos referimos as classes sociais mais empobrecidas e excluídas, conhecimentos principalmente relacionados àqueles vistos como necessários para inserção no mercado de trabalho.

Após construir esse percurso de análise histórica da família podemos passar para a discussão sobre a escola. Segundo Saviani (2007), a origem da escola está vinculada ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo), momento esse intrinsecamente ligado com o surgimento das sociedades de classes.

De acordo com a perspectiva de Genovesi (1999 citado por Saviani, 2008) data dos anos 3.238 a.C. os primeiros registros de ações desenvolvidas com o intuito de ensinar e que

levam a supor que já existiam instituições do tipo escolar. Manacorda (1989) identifica experiências de ensino que podem ser relacionadas com a ideia de escola no antigo Egito (2.450 a.C.) e na antiga Roma (30 a 100 d.C.). Tais experiências tinham como objetivo formar os futuros governantes por meio da oratória.

Tendo como origem os momentos brevemente relatados acima, a instituição escolar irá se desenvolver na Grécia, segundo Saviani (2008), como forma de Educação de homens livres em oposição à formação possível aos escravos que eram educados pelo trabalho.

O modo de produção escravista, característico da Grécia antiga, é rompido com o surgimento da ordem feudal que, junto a todo o conjunto de mudanças característico desse momento histórico, também irá construir um tipo de escola diferente. Nesse contexto, as escolas passam a ter uma forte influência da Igreja Católica – marca característica da dinâmica social constituída na Idade Média (Saviani, 2008). De acordo com Ariès (2011), a partir do século XV as escolas consolidam relações pautadas no objetivo de ensinar (o que, segundo o autor, nem sempre acontecia nas escolas anteriormente) e a receber um número maior de pessoas que eram submetidas a uma hierarquia fortemente autoritária. Ainda considerando a análise apresentada por esse autor é entre os séculos XV e XVII que se estabelecem importantes transformações na escola que, nesse contexto, torna-se uma instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. Dentre essas mudanças, uma questão central diz respeito à criação das classes escolares. Tal medida, segundo Ariès (2011) teve como motivação atender à necessidade posta naquele momento de adequar o ensino do professor ao nível de aprendizagem do aluno. No entanto, de acordo com o que discute o autor, existia nessa época pouca coincidência entre o grau de instrução e a idade dos estudantes.

No que diz respeito ao público que frequentava as escolas, Silva (2010) esclarece que até ao final da Idade Média essa instituição era pensada e frequentada por uma minoria, prioritariamente relacionada ao clero.

No momento histórico que se segue, o advento do capitalismo, a escola sofre, a partir do que apresenta Saviani (2008), profundas transformações em sua estruturação: o Estado passa a ocupar uma posição central na organização dessa instituição e constrói-se a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

Assim, é apenas com o início da construção da sociedade moderna que a escola passa a ser um espaço em que também é possível o acesso de crianças. A esse respeito Ariès disserta:

... a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (2011, p.107).

Essa transformação da escola também está ligada, segundo Ariès (2011), a uma mudança no sentimento da sociedade sobre a questão da idade e da infância. Antes, pelo senso comum aceitava-se que se misturassem pessoas de diferentes idades, mas em um determinado momento da sociedade essa ideia começou a ser estranhada e a infância começou a ser compreendida como uma fase específica do desenvolvimento humano, deixando a criança de ser um adulto em miniatura. Tais condições ligam-se diretamente a construção da escola como um espaço para a educação da infância e juventude em geral.

Na Europa, o processo de escolarização da maioria não letrada da sociedade inicia-se efetivamente somente no século XIX – sendo ainda restrito ao ensino primário. Sabemos que este processo teve como forte motivador o objetivo de favorecer a construção das identidades nacionais em um momento histórico em que a construção da noção de Estado-Nação tornou-se essencial para a consolidação do modo de produção social em ascensão. A esse respeito disserta Tiramonti (2005): “a constituição de nossas representações identitárias como sociedade, como comunidade de pertença, foi plasmada no espaço escolar<sup>109</sup>” (p. 892). Ou, como afirma Patto (1990), foi com a missão de unificação da língua e dos costumes e com o intuito de construir a consciência de nacionalidade que a escola assume um papel central na sociedade capitalista.

Dessa forma, assistimos, no final do século XIX, a um processo de escolarização compulsória. A partir disso, a escola consolida-se como espaço predominante de Educação formal na sociedade moderna orientada pelos ideais burgueses de democracia, passando a apresentar uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores e outros profissionais especializados (Carvalho, 2004).

Como fiz no momento de discussão histórica da instituição família, também irei apresentar brevemente alguns aspectos da história da Educação no Brasil. Segundo Saviani (2008), a origem das instituições escolares brasileiras pode ser relacionada com a chegada dos jesuítas em 1549. Considerando esse momento como ponto de partida, Saviani (2005) apresenta a seguinte periodização da história das instituições escolares no Brasil:

---

<sup>109</sup> Citação original: la constitución de nuestras representaciones identitarias como sociedade, como comunidade de pertenencia, fue plasmada en el espacio escolar”.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a Educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da Educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (p. 12).

É importante observar que, durante os quatro primeiros séculos dessa história, o acesso às instituições escolares no Brasil era restrito a pequenos grupos (Saviani, 2008). Nos anos de 1759, época em que as escolas jesuítas atingem seu momento máximo de expansão, a soma dos alunos que frequentam essas instituições não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (Marcílio, 2005).

Foi somente a partir da década de 1930 que a escola começa a ser uma possibilidade para as massas. Dessa forma, a defesa da Educação para todos (que aparece nos países europeus no final do século XIX e nos países latino-americanos acontece mais efetivamente em fins do século XX) abre a possibilidade para que a população historicamente excluída passe, teoricamente, a participar de um projeto democrático de sociedade por meio do acesso ao conhecimento. No bojo da escolarização compulsória, consolida-se a ideologia de que a Educação Escolar poderia se configurar como a grande panaceia para os problemas sociais ao se constituir como uma via para a ascensão social. Tal ideologia fortalece-se à medida em que vai ao encontro das aspirações das classes trabalhadoras que buscavam condições mais dignas de existência. Assim, a escola pública torna-se a materialização de um novo contrato social, configurando-se como um espaço supostamente neutro por meio do qual seria possível a aquisição de um conhecimento comum que poderia consolidar uma nova ordem democrática. Depois de mais de um século de luta por uma escolarização para todos evidencia-se a impossibilidade do cumprimento desse contrato, pois o sucesso escolar não aconteceu para todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social (Carvalho, 2004).

A não consecução das possibilidades de ascensão social por meio da inserção em espaços educacionais explicita os desdobramentos dos problemas estruturais de uma

sociedade capitalista na Educação. Diante do fracasso em garantir, por meio da Educação, a igualdade de oportunidades, vislumbramos a construção de muitas políticas educacionais de caráter compensatório, bem como a construção de mudanças no campo das propostas pedagógicas.

Ao adentrarmos no terreno das discussões a respeito das dificuldades da escola em garantir uma Educação de qualidade para todos podemos construir uma ponte para debater a questão da relação escola e família, pois como já disse na introdução deste trabalho, são nas ocasiões em que os processos de escolarização das crianças encontram entraves para o seu sucesso que se intensifica a preocupação com as famílias e, muitas vezes, institui-se um movimento de culpabilização dessa instituição pelos problemas escolares.

Nesse contexto, fortalece-se a ideia de que, para alcançar de forma exitosa a experiência escolar, é essencial que a escola conheça a criança, seu universo de convivência e sua família. A partir dessa concepção, o permanente diálogo das escolas com os pais ganha importante relevo. Destarte, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para adequar a ação pedagógica, a escola tem buscado ativamente informações sobre a vida familiar de seus alunos, algumas questões até pertinentes ao foro íntimo da família. Ao abordarmos o processo de intensificação da aproximação da escola junto às famílias também é importante apontar o percorrer inverso do caminho. De acordo com Nogueira (2006) a complexificação das redes escolares contemporâneas tem atribuído aos pais – das classes sociais mais favorecidas e que podem usufruir dessa possibilidade – a responsabilidade de escolher, dentre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino, em qual unidade escolar irá matricular seu filho. Esse processo de escolha enseja mais uma oportunidade de aproximação dos pais em relação ao universo escolar, pois pressupõe o conhecimento de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento. Conclui-se diante desses apontamentos que tanto a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, como a escola também alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

Dessa forma, ao abordar tais reflexões, começamos a adentrar no campo de interface entre escolas e famílias. Nesse momento da argumentação importa dizer que, ainda que a Educação não-escolar, do ponto de vista histórico, tenha precedido a Educação Escolar, a situação atual nos coloca diante do fato de que não é possível compreender a Educação sem a escola (Saviani, 2014).

Análises sobre a relação escola e família foram propostas de forma pioneira por Comenius (precursor dos estudos sobre a didática) no século XVII. A partir de seus princípios que defendiam a universalização da escola, esse educador atribuiu grande relevância à relação entre escola e família. Em sua concepção, a escolarização implica uma articulação entre a Educação Escolar e a educação familiar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, mas que se dá a partir de atribuições diferenciadas (Comenius, 2002). Comenius entende como natural a articulação entre escola e família, de tal modo que não seriam necessários mecanismos de coação. Esse educador coloca tais instituições em pé de igualdade e em relação de complementaridade no que diz respeito à educação das crianças.

Na cidade do Rio de Janeiro, uma experiência pioneira que buscou uma aproximação entre escola e família foi desenvolvida pela professora Armanda Álvaro Alberto que fundou a Escola Proletária de Meriti na zona rural dessa cidade nos anos de 1921 (Castro & Regattieri, 2010). Nessa experiência educacional, Armanda organizou os chamados “Círculo de Mães” que tinha como finalidade realizar a integração com a comunidade (Moraes, 2013).

No entanto, podemos usar como referência as décadas de 1950 e 1960 como o momento em que as interações individuais entre pais e mestres ganham maior importância (Nogueira, 2006 e Castro & Regattieri, 2010), apesar de que, como já foi dito, desde que há escolas existem interações entre essas instituições.

Tendo percorrido esse caminho, chegamos até o cenário atual da Educação e podemos constatar que – seja devido a mudanças pelas quais as famílias têm passado nas últimas décadas, seja pelas incertezas acerca do lugar de cada uma dessas instituições na formação das novas gerações – tem existido uma exaltação cada vez maior da necessidade de se estabelecer um diálogo entre a escola e a família (Faria Filho, 2000).

Somando-se ao discurso que valoriza a importância da relação escola e família, vemos a construção de uma série de dispositivos institucionais que vem sendo criados pelo Estado com vistas a instaurar e fomentar essa parceria (Nogueira, 2006). Exemplo disso foi a instituição pelo MEC (Ministério da Educação e Ciência) do dia 04 de junho como sendo o Dia Nacional da Família na Escola (ação empreendida no ano de 2001) e publicação da cartilha “Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças” (Brasil, 2002). Outra ação construída nesse sentido é o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) definido pelo MEC como um chamado à



sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da Educação brasileira (lançado em maio de 2008).

Analisando a intensificação dessa aproximação entre escola e família (que se revela inclusive no campo das ações governamentais) começa-se a anunciar algumas das facetas, contradições, embates e conflitos que habitam nesse campo de relações.

Carvalho (2004) chama a atenção para o fato de que quando se convocam os pais (termo genérico utilizado para se referir a pais, mães e outros responsáveis, mesmo considerando o fato de que, na maioria das famílias, as responsáveis por acompanhar a escolarização das crianças são as mulheres sejam elas mães, avós, tias...) a participar da escolarização de seus filhos não são considerados alguns fatores como: as mudanças históricas e a diversidade cultural dos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre essas instituições e seus agentes sociais; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Ou seja, para a autora, a busca pela construção de uma parceria entre escola e família está, muitas vezes, respaldada em uma concepção idealizada tanto por parte das escolas com relação às famílias, como por parte das famílias com relação às escolas.

As análises propostas por Martins (2005) também coadunam com esse posicionamento. Em suas palavras:

. . . a tendência quase maciça dos educadores em culpabilizar a família pelas dificuldades encontradas no trato com as crianças, denota uma frágil compreensão acerca dos fatores sócio-econômico-culturais presentes nas diversas organizações familiares, fragilidade esta que vai ao encontro da política global de educação neoliberal, que personaliza, isto é, coloca *nos* indivíduos a responsabilidade pelas cruéis consequências de uma sociedade (capitalista) injusta e desigual (grifo da autora).

A visão abstrata ou mesmo idealizada que medeia a relação entre escola e família acaba por favorecer que esse encontro se torne palco de intensificação de muitas tensões produzidas nos/pelos processos de escolarização e também fortalecem explicações que focam na organização familiar ou na classe social dos alunos as justificativas para os comportamentos entendidos como inadequados ou para o rendimento escolar insuficiente dos estudantes. O processo de culpabilização das famílias pelos profissionais da Educação possui múltiplos determinantes como vem sendo explicitado, concepções pedagógicas e psicológicas que reduzem e fragmentam a complexidade dos problemas escolares, uma visão ideológica que culpa indivíduos por problemas sociais, entre tantas outras questões. Somado

a isso, Carvalho (2004) chama a atenção para o fato de que, o movimento protagonizado pelos profissionais das escolas de culpabilizar as famílias pelos problemas escolares também pode ser lido como uma forma de oposição ao fato de que eles têm sido culpados (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais pelas deficiências do ensino. A explicitação de todos esses elementos também revela uma carência – por parte dos docentes – de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva às suas próprias condições adversas de vida e de trabalho a que eles estão submetidos.

Nesse complexo campo de relações a escola – culpando as famílias pelo fracasso escolar – começa a acreditar que pode ocupar o lugar de quem legisla sobre as formas de viver e interagir das famílias. No afã de superar os problemas escolares as escolas acabam por ditar para as famílias, de uma forma verticalizada, as maneiras que julgam como adequadas para o cuidado das crianças (tanto em aspectos relacionados à escolarização ou não), constituindo-se ações com intenções claramente colonizadoras. Diante disso, as famílias que internalizaram o discurso social que atribui a elas as causas de sua miséria e também dos problemas de escolarização de seus filhos sentem-se culpadas e buscam apoiar (mesmo sem ter clareza de quais intervenções sejam possível) as ações e sugestões dos profissionais da Educação. Outras famílias, cansadas de serem discriminadas e alijadas de seus saberes sobre os filhos, acabam ocupando um posicionamento de que não teriam responsabilidade sobre os acontecimentos que se dão no campo escolar – acirrando ainda mais as tensões entre família e escola. E muitos outros cenários podem ser forjados nesse (des)encontro...

É diante dessas tensões e conflitos que o psicólogo escolar é convocado a atuar. No campo das incoerências produzidas na aproximação e distanciamento buscado pelos dois elos dessa corrente.

Como nos apontam as pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar, a partir da perspectiva nomeada como crítica, os problemas de escolarização são decorrência de uma complexa trama de fatores que compõe a função da escola em uma sociedade capitalista: pessoais, sociais, econômicas, históricas, culturais, relacionadas às políticas públicas educacionais, entre outros, não sendo possível atribuir a fatores unicamente individuais ou familiares as causas para o fracasso escolar. No entanto, a escola tem convocado de modo cada vez mais intenso a participação dos pais na escolarização de seus filhos (por entender que a dinâmica, estrutura e funcionamento familiar tem grande

influência nos rumos que os processos de escolarização assumem), ainda que, na maioria das vezes, a escola não tem muita clareza de como construir essa parceria de modo a favorecer o sucesso escolar.

Nesse sentido, colaborar no processo de construção de uma relação entre a escola e família que supere o processo de culpabilização das famílias e também dos professores e que promova uma aproximação real entre essas instituições, constitui-se como um dispositivo essencial para as ações a serem exercidas pelo psicólogo no contexto escolar.

Por fim, é importante ressaltar que a atuação do psicólogo escolar na relação entre escola e família também não deve incorrer no risco de impor formas de ser e agir para os atores envolvidos no processo de escolarização – sejam eles profissionais da Educação ou familiares – mas sim, engendrar campos de negociação de sentido, troca e partilha de saberes que tenham como horizonte a promoção do desenvolvimento e aprendizado das crianças. Dessa forma, em consonância com o que defende Volpe (2006), não me posiciono ao lado de profissionais que pensam a intervenção do psicólogo no sentido de ditar quais seriam as formas certas ou erradas de se conduzir a educação familiar e ou escolar, colocando o saber do especialista acima dos saberes dos sujeitos que constituem essa rede de relações. Assumir tal posicionamento sobre o conhecimento psicológico seria afirmar que a Psicologia habita o campo educacional para suprir supostas falhas da pedagogia (Lima, 2011) ou da família. Ao contrário disso, defendo que a Psicologia deva estar dentro da escola, atuando ao lado dos atores escolares no processo de reflexão sobre como diferentes modos de organização educacional podem engendrar a constituição de formas de subjetivação mais autônomas, críticas, reflexivas e emancipadas e, no caso do objeto específico desta pesquisa, como tais ações podem promover a atividades de estudo.

Tendo apresentado uma análise histórica da relação escola e família – que teve como intento reconstruir a gênese da problemática investigada – passo para a discussão de um outro ponto importante para compreender a gênese e o desenvolvimento desse fenômeno: a forma como essa temática comparece nos documentos e legislações educacionais.

#### 4.1.2 Escolas e famílias: o que dizem as legislações educacionais sobre essa questão?

Como anunciado nos momentos iniciais deste trabalho, a análise que pretendo empreender sobre a relação escola e família busca construir um olhar que situe esse fenômeno a partir de suas múltiplas determinações, ou seja, abordando-o em uma perspectiva crítica. Analisar criticamente um fenômeno pressupõe – dentre outras questões – investigar, identificar e explicar quais são as diversas condições concretas que o condicionam. No campo da Educação, um dos elementos centrais a serem considerados diz respeito às Políticas Públicas e legislações que tratam da Educação Escolar – direta ou indiretamente. Diante disso, apresentarei uma breve análise sobre como a temática da relação escola e família está sendo tratada nesse âmbito. É necessário dizer ainda que esse tipo de análise é essencial não apenas para compreendermos o fenômeno para além de sua dimensão imediata, mas também é importante para a construção de possibilidades de superação do que está socialmente instituído.

Isto posto, explico que a análise realizada buscou identificar as concepções e propostas relativas à interface escola e família nos seguintes documentos oficiais<sup>110</sup>: 1) a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), 2) Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), 3) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), 4) os Referenciais para a formação de professores (Brasil, 1999), 5) o atual Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e, finalmente, um documento publicado pelo MEC que trata especificamente da relação entre escolas e famílias e relata um estudo realizado em parceria com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) intitulado 6) “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares” (Castro & Regattieri, 2009).

Começamos essa discussão pela Constituição Federal brasileira. No capítulo III do documento intitulado “Da Educação, da cultura e do desporto” encontramos no artigo 205 a definição de que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

---

<sup>110</sup> Para o acesso aos documentos utilizei como ferramenta a “Linha do tempo de políticas públicas de educação e saúde para o enfrentamento de problemas de escolarização”. Trata-se de um instrumento virtual que visa apresentar de forma organizada cronologicamente as políticas públicas de Saúde e Educação relacionadas ao enfrentamento das dificuldades identificadas no processo de escolarização, articulando-as às pesquisas realizadas na área e a elementos dos processos de implementação destas políticas. Recuperado de: <http://www.linhadotempopp.com.br>.

o trabalho” (Brasil, 1988). Esse é o primeiro momento em que a Constituição Federal relaciona as instituições escola e família em seu texto, isso acontece apenas mais uma vez e é no momento em que se discute a respeito da frequência escolar. No artigo 208, inciso VII, parágrafo 3º podemos ler: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Entendo ser pertinente apresentar ainda como a instituição família é conceituada nesse documento. É no artigo 226, apresentado no capítulo VII (intitulado “Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso), que podemos encontrar que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e que “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento” entendendo-se também como “entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes”. Acredito ser digno de nota a explicitação da relação heteroafetiva como base para a compreensão do que venha a ser uma família e a valorização do casamento como forma de oficialização da união entre os sujeitos.

O próximo documento a ser analisado é o Estatuto da Criança e do Adolescente no qual encontramos entre os deveres da família a garantia do direito à Educação, segundo consta no 4º artigo do estatuto “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990), ou seja, “A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” – conforme consta no artigo 53 do documento. Assim, dentre os direitos fundamentais tratados pelo estatuto encontramos no capítulo IV o “direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” e nesse capítulo identificamos um trecho que se refere à relação entre escolas e famílias. Em parágrafo único podemos ler que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990). Outro momento em que se aborda essa questão diz respeito à matrícula que deve ser efetivada pelas famílias, pois como consta no artigo 55 “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Além da matrícula, é dever da família garantir a frequência escolar das crianças. É sobre essa questão que versa o parágrafo 3º do inciso VII do artigo 54 “Compete

ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (Brasil, 1990) e no artigo 56 lemos que, em não sendo garantido esse direito às crianças e adolescentes por parte da família, caberá aos profissionais da escola acionar o Conselho Tutelar<sup>111</sup>. Além da questão da frequência escolar, também caberá à escola comunicar o Conselho Tutelar nos casos em que se observem maus-tratos envolvendo seus alunos e elevados níveis de repetência. Caso não o faça, estarão os profissionais da Educação submetidos à pena de multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (conforme consta no artigo 245 da lei).

A análise desses primeiros dois documentos (Constituição Federal brasileira e Estatuto da Criança e do Adolescente) revela que a articulação entre escolas e famílias é apresentada, essencialmente, no que diz respeito ao dever da família de garantir a matrícula e frequência escolar das crianças, travestido de direito à Educação, como se apenas essas ações garantissem que esse direito fosse efetivado.

Passando para a análise de documentos mais diretamente vinculados à organização da Educação brasileira, início pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O primeiro momento do texto em que se encontram encaminhamentos que relacionam escolas e famílias diz respeito, novamente, ao dever da família de garantir a frequência escolar dos seus filhos (parágrafo 3º, inciso 1º, artigo 5º). Também comparece novamente como dever da família a matrícula de seus filhos na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (descrito no artigo 6º). Discorrendo sobre a articulação entre escolas e famílias em uma dimensão mais pedagógica, apresenta-se no capítulo que trata sobre a organização da Educação Nacional como incumbência dos estabelecimentos de ensino (artigo 12) e dos docentes (artigo 13) elaborar atividades que favoreçam a articulação com a família e comunidade com vistas a criar um processo de integração entre sociedade e escola.

Assim, tanto na Constituição Federal, como no ECA e LDB a ênfase dada na articulação entre profissionais das escolas e as famílias refere-se à garantia do direito das crianças e dos adolescentes ao acesso à Educação Escolar. Segundo Castro e Regattieri (2010) esse “novo ambiente jurídico-institucional inaugura um período sem precedentes de consolidação de direitos sociais e individuais dos alunos e suas famílias” (p 29). No entanto,

---

<sup>111</sup> Segundo consta no artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (Brasil, 1990).

é importante não perdermos de vista que o acesso às escolas não é garantia do direito à uma Educação de qualidade.

Passando para a análise dos “Referenciais para a formação de professores” publicado em 2002 pelo MEC com o objetivo de orientar Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na “desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares na formação de professores” (Brasil, 2002) é possível encontrar, dentre as sete funções que delineiam a atuação profissional do professor, a responsabilidade de “propiciar e participar da integração da escola com as famílias e comunidade”. No que tange aos objetivos gerais da formação do professor são apresentados vinte e dois tópicos dentre os quais podemos encontrar um tópico que versa sobre a relação escola e família no qual está descrito como objetivo da prática docente “estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola”. Esses são os dois únicos momentos em que a questão da relação escola e família é citada nesse documento.

O próximo documento a ser discutido é o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Inicialmente é importante esclarecer o contexto e finalidade desse documento. O Plano Nacional de Educação está previsto no artigo 214 da Constituição Federal, é desenvolvido com duração decenal e tem como objetivo:

. . . articular o sistema nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Segundo consta no próprio texto do Plano Nacional de Educação em vigor trata-se de um projeto que visa determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional com vistas à garantia do direito a Educação Básica de qualidade (Brasil, 2014). Ao realizar uma leitura do documento é possível perceber que a instituição família possui pouca visibilidade dentro das metas e estratégias apresentadas para a melhoria da qualidade da Educação. Quando citada, a família aparece como uma parceira importante para o desenvolvimento dos estudantes, fala-se da necessidade de se incentivar a participação da família nas atividades escolares dos filhos e na construção de um sistema educacional

inclusivo propondo a participação e a consulta dos familiares (bem como dos estudantes) na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Apresenta-se ainda a necessidade de se mobilizar famílias e setores da sociedade civil com os “propósitos de que a Educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (Brasil, 2014, p. 66). No entanto, o documento não deixa claro quais seriam os caminhos possíveis para a concretização dessas estratégias, chega-se a falar da necessidade de que se crie uma rede de apoio integral às famílias – a partir da articulação dos programas da área da Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Assistência Social, Esporte e Cultura – como uma “condição para a melhoria da qualidade educacional” (Brasil/PNE, 2014, p. 66), mas, não são esclarecidos quais seriam os direcionamentos possíveis para alcançar o êxito da proposta.

Finalmente, passamos para a análise de um dos materiais publicados pelo MEC que versa especificamente sobre a relação escola e família: “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”. Trata-se do relato de um estudo desenvolvido em parceria com a UNESCO e que começa suas reflexões destacando a importância da participação das famílias para o bom desempenho escolar dos estudantes. O texto apresenta que, na perspectiva de uma Educação de qualidade para todos, é fundamental que a escola faça um movimento de aproximação do contexto mais amplo dos alunos, o que inclui suas famílias. Assim, o estudo defende que “a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional” (Castro & Regattieri, 2009, p. 7). Tendo como fio condutor do estudo a pergunta: “Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes?” (Castro & Regattieri, 2009, p. 10) foi realizado um levantamento (junto às Secretarias Municipais de Educação no Brasil) de boas experiências de parceria de escolas com as famílias (no período de 28 de outubro a 28 de novembro de 2008). O estudo identificou apenas 18 iniciativas coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação e 14 experiências organizadas pelas próprias unidades escolares em todo o país, que visam favorecer a articulação entre escolas e famílias. Após o levantamento das ações em âmbito nacional, as pesquisadoras realizaram uma análise dessas experiências e as organizaram em quatro categorias: “Educar as famílias”, “Abrir a escola para a participação familiar”, “Interagir para melhorar os indicadores educacionais” e “Incluir o aluno e seu contexto”. A partir da interpretação feita pelas autoras, a última categoria é a mais incomum e a mais potente, pois,



na perspectiva defendida, o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como essas condições podem interferir nos processos de aprendizagem é o ponto nevrálgico da relação escola e família. Ou seja, segundo consta no documento, entre as várias funções que a interação escolas e famílias pode ter – informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecer a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola –, a mais importante delas seria conhecer o contexto dos alunos para subsidiar a organização e planejamento do ensino escolar. Para finalizar é importante apresentar que durante toda a discussão as autoras enfatizam a necessidade de uma avaliação objetiva, por parte dos profissionais da Educação, das possibilidades de participação de cada família no contexto escolar. Segundo defendem as pesquisadoras, algumas famílias têm condições de apenas cumprir seu dever legal de matricular e manter o filho na escola, outras famílias podem assumir um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e outras ainda podem além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. A partir da perspectiva defendida nesta tese, a análise da relação escola e família feita pelas autoras torna-se problemática em dois pontos essenciais: a aproximação da realidade das famílias dos estudantes pauta-se em uma análise abstrata desse contexto e assume um aspecto restrito de fonte para organização da prática pedagógica e a realização de uma leitura naturalizada sobre as possibilidades de participação das famílias no contexto escolar, pois, segundo as autoras cada família só pode oferecer o que tem (Castro & Regattieri, 2009) e não se vislumbra que os encontros das famílias com a escola podem ser vias de transformações das formas por meio das quais essas famílias se articulam com a vida escolar.

Isto posto, é possível dizer que a análise dos textos evidencia que são pouco debatidas e esclarecidas as vias de efetivação da relação entre escolas e famílias. Uma exceção é feita ao documento que se refere especificamente à interação escola e família, pois nele há alguns indicativos que contribuem para a discussão sobre a construção da relação entre essas instituições, mas mesmo nessa proposta prevalece uma visão naturalizada do problema. Assim, apesar de a família ser entendida como uma parceira importante para o processo de escolarização e de se defender uma aproximação entre essas instituições para a construção de uma Educação de qualidade, não se explicitam caminhos, possibilidades e diretrizes para a concretização de uma parceria entre escolas e famílias.

Feita essa constatação, podemos entender o quanto é importante avançarmos no debate sobre concepções e práticas que abordem possibilidades de construção de parcerias

entre escolas e famílias, pois, a concretização dessa proposta depende da construção consciente e intencional de ações que visem alcançar esse objetivo. Como os documentos legais não oferecem direcionamentos claros para a condução desse trabalho, resta-nos perguntar se a formação oferecida aos profissionais da Educação os está capacitando para essa tarefa. Dito isso, torna-se pertinente investigar como essa temática vem sendo tratada na formação inicial dos professores.

Para alcançar esse intento, julgo pertinente identificar como a problemática da relação entre escolas e famílias vem sendo abordada na grade curricular dos cursos de Pedagogia. Para empreender tal discussão elegi analisar o currículo dos três cursos de Pedagogia melhor avaliados pelo Sinaes<sup>112</sup> (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) no ano de 2014. Sem dúvida, a utilização desse critério de análise das grades curriculares não pode ser feita de forma consequente sem antes apresentar uma reflexão crítica sobre esse tipo de sistema de avaliação. Nesse sentido, coaduno com as críticas feitas pela ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) de que a forma por meio da qual as avaliações têm sido desenvolvidas tende a acirrar os problemas vivenciados no ensino superior ao invés de contribuir para a sua superação. Do ponto de vista pedagógico, o processo avaliativo é um recurso essencial para a construção de um ensino de qualidade, pois favorece o reconhecimento das necessidades a serem atendidas e dificuldades a serem superadas. Mas, a dinâmica proposta pelo Sinaes tende a acirrar os problemas já existentes na Educação ao se configurar como um mecanismo de punição para as instituições com maiores dificuldades e de gratificação das instituições com melhor desempenho. Esse processo acontece, pois parte dos investimentos financeiros destinados às instituições está atrelada ao desempenho apresentado na avaliação. Outra importante crítica a ser feita a esse processo de avaliação da Educação diz respeito ao fato de que, cada vez mais, ele tem sido objetivado com base em concepções neoliberais de Sociedade e de Educação (ANDES, 2014).

Feita essa importante consideração sobre o critério de escolha dos currículos a serem analisados, podemos passar para a discussão das grades curriculares oferecidas pelos cursos de pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas

---

<sup>112</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

(UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)<sup>113</sup>. A análise realizada buscou identificar, a partir dos nomes das disciplinas, aquelas que tratam explicitamente da temática da relação escola e família. A pesquisa foi feita a partir dos projetos pedagógicos disponibilizados nos sites das instituições. O curso de pedagogia da Universidade de São Paulo é composto por 23 disciplinas obrigatórias e 121 disciplinas optativas eletivas (das quais o estudante precisa cursar 12 disciplinas). Dentre todas as disciplinas oferecidas no curso apenas uma apresenta em seu nome um tema vinculado a questão da família, trata-se da disciplina “História da Infância e da Família” que é uma optativa eletiva. No curso oferecido pela UNICAMP a temática da família não aparece como problema central no nome de nenhuma das 48 disciplinas obrigatórias e 6 eletivas (das quais o estudante precisa cursar 4 disciplinas) oferecidas e, finalmente, no curso da PUCSP encontramos uma disciplina dentre as 60 que compõem a grande curricular do curso que se intitula “Gestão escolar nos espaços da Educação Infantil: parcerias com a família e comunidade” e trata claramente da escola e família.

Claro está que, do ponto de vista de representatividade numérica, a quantidade de cursos analisados é ínfima, mas, ao mesmo tempo, trata-se de um indício importante para pensarmos sobre como a temática da relação entre escolas e famílias tem sido tratada na formação inicial dos professores brasileiros, pois como afirmam Castro e Regattieri (2009) os professores, coordenadores e diretores têm tido poucas possibilidades de estudo e debate sobre essa questão nas Instituições de Ensino Superior.

Assim, a análise dos currículos explicita que a questão da relação entre escolas e famílias não vem sendo abordada no interior da formação inicial dos professores de forma intensa e consistente. A partir disso, é possível nos perguntarmos: de que maneira os professores podem superar suas visões abstratas e, muitas vezes, preconceituosas de família se essa problemática tem tido pouca visibilidade nos espaços de formação docente? Como superar o processo de mútua culpabilização entre escolas e famílias se esse problema é pouco discutido e problematizado nos espaços de formação profissional? Como efetivar propostas que levem à construção de parcerias entre escolas e famílias sem uma análise teórica e científica sólida desse problema?

Uma abordagem tão marginal da questão da relação entre escolas e famílias – tanto nas legislações que tratam da Educação Escolar, direta e indiretamente, quanto nos currículos

---

<sup>113</sup> Três cursos de Pedagogia melhor avaliados no Sinaes de 2014.

da formação inicial dos professores – evidencia que esta temática ainda não é encarada como um aspecto central das ações e propostas desenvolvidas pelas escolas. Ou seja, podemos concluir essa parte da nossa discussão dizendo que, ainda que se reconheça a necessidade de uma articulação da escola com as famílias e comunidade, o campo da Educação Escolar não tem elucidado caminhos possíveis para a construção dessa parceria.

#### **4.2 Escolas, famílias e caminhos possíveis: as contribuições da escola para a formação dos familiares dos estudantes como proposta e a construção do vínculo como horizonte**

Ao passar para a apresentação dos caminhos que aqui vislumbro como potentes na intervenção do psicólogo junto à relação entre escolas e famílias é preciso destacar, inicialmente, um posicionamento central diante dessa temática: de forma alguma, a família pode ser entendida como uma instituição isolada da comunidade em que está inserida ou se pode desconsiderar que as suas relações internas reproduzem, em seus próprios termos, as relações sociais predominantes (Mitchell, 1985).

Dito isso, apresento uma das problematizações conceituais colocadas para este trabalho que se relacionou, justamente, a essa questão: devo eleger o uso do termo “família” ou, por um desdobramento da concepção que acaba de ser evidenciada, o termo mais adequado seria “comunidade”? Sabemos que os conceitos possuem história, contexto e carregam concepções, assim não se trata de um preciosismo a discussão sobre qual termo utilizar, pois o debate sobre como quais conceitos irão representar os fenômenos investigados é um problema importante para a ciência. Diante disso, fiz uma opção pelo uso do termo “família” e apresentarei a seguir justificativas tanto no campo teórico e legal como na própria tradição dessa discussão no campo da Educação para explicar esse encaminhamento.

Considerando inicialmente a dimensão da concepção teórica, coaduno com a perspectiva de que, em nossa sociedade, a família acaba sendo, na maioria dos casos, a primeira portadora da experiência social vivenciada pelas crianças ao nascer (UNICEF, 2011) e possui, portanto, grande impacto no desenvolvimento geral desses sujeitos. Segundo Marx e Engels (1998) a família é a primeira relação social que um ser humano estabelece e, ainda, a partir da concepção defendida por Perea e Echeverría (2004) a família acaba por

desempenhar papéis essenciais para o desenvolvimento infantil. Partindo para a dimensão legal desse problema, as relações familiares possuem em nossa estrutura social (tendo em vista inclusive o fato de que na Constituição Federal brasileira a família aparece como a base da sociedade) um lugar central na garantia da Educação e vida das futuras gerações. Por fim, levando em conta o modo como, de uma forma geral, essa temática aparece no campo da Educação, elegi trabalhar com o termo “família”<sup>114</sup> para se referir à problemática aqui abordada. No entanto, é essencial retomarmos a ideia de que é impossível compreender a constituição e a dinâmica das relações humanas nesse contexto fora do âmbito comunitário, coletivo e social em que tal instituição se constitui.

Feita essa importante consideração, passo para a apresentação dos princípios teórico-práticos defendidos nesta tese sobre a articulação entre escolas e famílias e Psicologia Escolar. Assim, o objetivo desta sessão do texto é propor caminhos possíveis para o trabalho de aproximação entre escolas e famílias a partir do estudo teórico e empírico realizado nesta pesquisa articulando as ações da Psicologia Escolar nesse cenário. É importante dizer que, para encaminhar de uma maneira interessante as propostas aqui sistematizadas é essencial entendermos que o processo de aproximação das famílias dos estudantes é um desafio a ser enfrentado a partir de um trabalho coletivo<sup>115</sup> a ser construído por professores, gestores, psicólogos escolares e demais profissionais que estejam inseridos nas escolas.

Em linhas gerais, é possível sintetizar da seguinte forma a concepção aqui elaborada: com o intuito de superar os (des)encontros entre escolas e famílias defendo que a escola deve assumir um papel na formação dos familiares dos estudantes com vistas à constituição de um vínculo entre essas instituições. Dizendo em outras palavras: o ponto de partida da concepção aqui defendida é a perspectiva de que a escola pode contribuir para a formação dos familiares dos estudantes, compreendendo ainda que esse processo de formação pode constituir-se como o alicerce para a constituição do vínculo entre escolas e famílias.

De pronto, essa concepção pode tornar-se alvo de importantes críticas e, justamente pela relevância dessas problematizações, pretendo iniciar a apresentação da proposta a partir dessas questões. Inicialmente, evidencio que, diferentemente do que é apresentado por Castro e Regattieri (2009) que entendem como estratégia mais profícua para a relação da

---

<sup>114</sup> Entendendo que o termo “família” inclui os diversos arranjos familiares possíveis e, também deve contemplar, no caso de crianças que estejam sob a proteção direta do Estado (vivendo em abrigos ou casas de passagem) os profissionais que se ocupam dos cuidados dessas crianças.

<sup>115</sup> É importante considerar as discussões feitas no capítulo 1 desta tese sobre a dimensão coletiva da constituição do trabalho no contexto escolar.

escola com a família a inclusão do aluno e seu contexto com vistas a compreender a influências desses fatores no processo de aprendizagem do estudantes, defendendo que a perspectiva da formação torna-se uma estratégia mais potente considerando o fato de que o espaço de formação defendido coloca-se como uma possibilidade de transformação mútua entre os sujeitos envolvidos e de favorecimento do protagonismo destes nas suas relações com os estudantes. Como disse anteriormente, as autoras apresentam uma análise naturalizada e estanque sobre as possibilidades que as famílias têm de participar da rotina escola. Contrário a isso, parto do pressuposto de que nem as possibilidades de interação entre escolas e famílias e nem as capacidades de colaboração das famílias junto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes estão dadas a priori, ou seja, não são naturais, mas ao contrário podem ser construídas e desenvolvidas, inclusive a partir das ações empreendidas pelas escolas. Para Castro e Regattieri (2009), o papel da escola é realizar uma avaliação das famílias para entender quais são suas possibilidades de participação no contexto escolar, como se essa capacidade estivesse dada *a priori*. Ou seja, o documento fala sobre a necessidade de identificar quais famílias têm capacidade de acompanhar a escolarização dos seus filhos, quais podem ajudar mais do que isso, inserindo-se em questões mais coletivas e em espaços de gestão escolar e quais famílias não teriam condições de desenvolver nenhuma dessas tarefas. Tenho acordo com as autoras que o estudante e seu contexto influenciam o processo de aprendizagem, pois essa é uma questão central de toda a argumentação desenvolvida nesta tese, mas entendo que essas questões podem ser transformadas a partir de ações intencionais da escola no sentido de favorecer o protagonismo e a formação desses sujeitos.

Outra crítica que pode ser feita a essa proposta expressa-se em indagações como: “não se trata de perder o foco e a especificidade da Educação Escolar?” ou “os profissionais das escolas já estão sobrecarregados com as ações pedagógicas que devem desenvolver em sala de aula e fora dela, como poderiam assumir mais essa responsabilidade?” ou ainda “trata-se de um retorno ao velho lugar no qual os profissionais da Educação, respaldados pelo discurso competente<sup>116</sup>, reposicionam os familiares dos estudantes como sujeitos

---

<sup>116</sup> Como já apresentado anteriormente, Chauí (2007, p.19) assim define esse conceito: “O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência”.

incompetentes na educação de seus filhos e voltam a ditar a forma por meio da qual as famílias devem educar??"

Começando pelas primeiras questões é importante dizer que, o trabalho com os familiares dos estudantes não é entendido como uma função a mais da escola, mas, justamente ao contrário, entende-se que o trabalho com as famílias e comunidade é parte constitutiva da responsabilidade pedagógica dos profissionais da escola, pois como defende Del Río (2010) não podemos favorecer o desenvolvimento da criança fora de seu meio, ou seja, sem desenvolver também o seu meio. Essa ideia vem sendo expressa desde os momentos iniciais deste trabalho: a articulação com as famílias é uma ação de vital importância para avançarmos no sentido de buscar uma Educação Escolar que ensine a todos, pois assim como afirma Krupskaja (citado por Reyes & Pairo, 1998) o difícil e complexo problema da educação é melhor conduzido a partir de um estreito contato entre escola e família. Além disso, os espaços de formação propostos são desafios a serem compartilhados por todos os profissionais da escola, inclusive o psicólogo escolar, não entendendo como uma tarefa exclusiva dos professores. Com relação a terceira questão, é importante dizer que a proposta não é normatizar sobre a dinâmica e funcionamento das famílias, seu modo de vida, estilo e procedimentos educativos. Não se trata de impor perspectivas ou de transmitir receitas de como educar as crianças. Mas, entendo que a escola pode favorecer a atividade educativa, principalmente no que diz respeito a escolarização dos estudantes, pois é mais importante caminhar junto com as famílias do que apesar delas (Aragón, 2002). E, mais do que isso, é essencial que não se perca de vista que, para o desempenho de sua atividade educativa, a família precisa ser entendida como protagonista desse fazer, participando de forma ativa da reflexão a ser vivenciada no processo formativo, construindo um saber coletivo, preocupando-se com a não reprodução do criticado modelo no qual os especialistas depositam nos familiares conhecimentos desconectados de sua necessidade concreta e de suas condições de existência e ditam formas de ser, viver e se relacionar.

Dito isso, em quais perspectivas respalda-se a proposta de um processo formativo das famílias a ser conduzido pelas escolas? Um ponto de partida que precisa ser esclarecido para adequada compreensão da proposta relaciona-se com o fato de que, nessa perspectiva, a principal responsabilidade na condução da aproximação entre escolas e famílias é dos

profissionais da escola que precisam buscar vias intencionais e efetivas para consolidação desse processo<sup>117</sup>. Uma perspectiva similar é defendida por Aragón (2002), pois para a autora:

... a instituição escolar é a que marca o ponto de partida dessa relação, pois é ela que trabalha com fins e objetivos previstos nesse sentido, cientificamente fundamentados, e com um pessoal supostamente preparado para isso<sup>118</sup> (p. 273).

Dessa forma, um ponto central dessa discussão é a ideia de que a articulação entre escolas e famílias não é algo natural e dado a partir do momento em que as famílias matriculam seus filhos na escola. Trata-se, portanto, de um processo a ser construído a partir dos encontros cotidianos entre os sujeitos envolvidos na escolarização dos estudantes, sendo que, na perspectiva defendida, os profissionais da Educação possuem uma responsabilidade central no enfrentamento desse desafio. E, além disso, entende-se que as possibilidades das famílias para inserir-se nas ações cotidianas da escola não são características naturais desses sujeitos, mas podem desenvolver-se a partir das relações que se estabelecem com os profissionais da escola e com o cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma defesa que possui tanto uma dimensão teórica como política.

Certamente, pensar uma proposta de formação das famílias por parte da escola é um problema cheio de desafios, dúvidas, perguntas e problematizações a serem enfrentados a partir da convivência e da comunicação cotidiana, mediado por discussões teóricas que possam orientar esse processo – porque como já dito, é necessário pensarmos que os profissionais da Educação (psicólogos, professores e gestores) precisam receber uma formação que os capacite para esse desafio. É essencial destacarmos que a escola, para alcançar o objetivo de colaborar na formação das famílias, precisa constituir-se como uma coletividade (Makarenko, 1977). Além disso, devemos considerar que existem questões que dizem respeito a um desafio coletivo da Educação Escolar em pensar sobre como a escola pode trabalhar essa formação, mas também, sempre vão existir especificidades a serem pensadas por cada escola, em particular, que se arrisque a efetivar tal proposta.

---

<sup>117</sup> Existem experiências como a vivenciada pela cidade italiana Reggio Emilia, no período do pós Segunda Guerra Mundial, em que a reconstrução do projeto escolar foi impulsionada pela iniciativa da comunidade. Nesse sentido, não estou desmerecendo ou desconsiderando a existência e a importância dessas histórias, no entanto, defendo que, em contextos nos quais essa realidade não se fez possível, a escola, por seus conhecimentos técnico-científicos e por sua tarefa de atender às necessidades da sociedade, deve protagonizar o movimento de aproximação das famílias.

<sup>118</sup> Citação original: “(...) la institución educacional es la que marca el punta de partida de esta relación, pues es la que trabaja con fines y objetivos previstos en este sentido, científicamente fundamentados, y con un personal supuestamente preparado para ello”.



Nesse sentido, defendo que a ideia que naturaliza a relação família e escola precisa ser superada em nome de uma perspectiva de que esse processo demanda um trabalho intencional e duradouro que será representado nesta tese a partir da ideia do vínculo. Assim, a concepção que entende ser necessário construir um vínculo entre profissionais da escola e familiares dos estudantes coloca-se como um contraponto à concepção cristalizada e naturalizada a partir da qual comumente se analisa essa relação.<sup>119</sup>

Tendo explicitado, alguns dos princípios que sustentam a perspectiva defendida para a construção de um trabalho coletivo entre escolas, famílias e Psicologia Escolar, passo a discutir com mais detalhes a primeira proposta apresentada: a de que as escolas podem contribuir para a formação dos familiares dos estudantes. O ponto de partida dessa perspectiva é o reconhecimento de que a educação oferecida no âmbito familiar, para que seja promotora do desenvolvimento psíquico das crianças e possa favorecer os processos de escolarização, também pode se valer de conhecimentos mais sistematizados sobre esses processos. Assim como defende Mustelier (n. d.), entendo que tornar-se mãe e pai não é suficiente para saber educar, pois não se trata de um processo natural já que a educação transcende uma relação espontânea, natural, que vem dada a partir do nascimento ou adoção de uma criança. Claro está que muitos saberes transmitidos pela cultura são essenciais para que os pais desenvolvam sua atividade educativa. Não se trata, portanto, de desqualificar esses conhecimentos, mas sim de defender que, ao se apropriar ativamente de conhecimentos referente ao desenvolvimento humano, a família pode ser auxiliada no processo de assumir um protagonismo mais consciente na educação de seus filhos, pois seus saberes e experiências podem deixar de ser apenas empíricos e espontâneos para fundamentar-se a partir da compreensão de saberes científicos que os permitam construir conscientemente uma concepção de desenvolvimento humano e compreender o quê, para quê, como e em quê suas ações educativas cotidianas podem favorecer o desenvolvimento das crianças (UNICEF, 2011). Ou ainda, como esclarecem Reyes e Pairol (1998), é necessário que a família conheça os fins educacionais de suas ações, pois nenhuma atividade pode ser realizada cabalmente desconhecendo seus objetivos. Ou seja, os conhecimentos e apoio dos profissionais da escola podem auxiliar a família a assumir de forma mais responsável sua

---

<sup>119</sup> Explicitar porque o conceito de vínculo entre escolas e famílias coloca-se como um instrumento de superação de concepções naturalizadas do encontro entre essas instituições é um dos propósitos das análises que serão apresentadas a seguir.

função educativa (Perea & Echeverría, 2004), entendendo que as questões relativas ao desenvolvimento infantil possuem especial importância nesse contexto.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que a intencionalidade e consciência das ações dos que cuidam da educação das crianças no contexto familiar é um importante elemento para pensarmos na construção de relações que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil no contexto escolar e fora dele. É essencial esclarecer que, falar sobre as contribuições que os conhecimentos científicos podem assumir no sentido de potencializar as ações das famílias na promoção do desenvolvimento infantil não significa defender uma racionalização dessas relações, nem subtrair a espontaneidade da convivência dos adultos com as crianças e nem desconsiderar os saberes construídos pelas famílias em sua atividade educativa.

Oferecer a possibilidade de que os adultos conduzam de uma forma mais consciente e intencional a educação das novas gerações ganha importante contorno ao considerarmos os impactos das ações do adulto no desenvolvimento infantil. O adulto (quer seja os profissionais da Educação, os familiares ou outros atores sociais) possui importância central na *condução* do desenvolvimento infantil, pois na Psicologia Histórico-Cultural ele é portador das ações que a criança realizará futuramente e, além disso, o adulto objetivará mediações da cultura humana que deve ser apropriada pela criança para que o processo de desenvolvimento do seu psiquismo ocorra. Dessa forma, parto do pressuposto de que não é possível pensar a internalização da cultura por parte das crianças sem a presença e ação orientadora do adulto, mesmo que existam objetos culturais, materiais e espirituais nos quais tal cultura esteja concretizada (Gómez, n. d.). Assim, a possibilidade de que os familiares compreendam de uma maneira mais consciente a importância das suas ações na vida das crianças é vista como essencial para a promoção do desenvolvimento humano.

Ao reconhecermos a importância das ações familiares no desenvolvimento infantil colocam-se algumas perguntas: Dadas as condições sociais nas quais as famílias se estruturam e se organizam, quais são as possibilidades que elas têm para entender de forma mais consciente os efeitos de suas ações no desenvolvimento das crianças? Quais são os espaços que efetivamente discutem o desenvolvimento humano de modo a possibilitar uma compreensão por parte dos familiares sobre seu papel na vida das crianças? Como construir meios e condições para que os familiares possam assumir, assim como está sendo defendido, de forma consciente e intencional a condução da educação das crianças?

Tais perguntas nos convidam a olhar para a nossa organização social, buscando encontrar políticas públicas e programas governamentais que visem formar, apoiar e respaldar a família para assumir de forma consciente e intencional suas responsabilidades na educação das crianças. Na Constituição Federal brasileira encontramos que é papel do Estado apoiar as famílias em sua responsabilidade educativa. No entanto, ao realizarmos essa procura torna-se evidente a inexistência de condições e espaços para formação das famílias brasileiras enquanto uma política pública consolidada e disseminada em território nacional. Ou seja, em nossa sociedade, acaba-se perpetuando um funcionamento no qual a educação familiar restringe-se ao foro íntimo e privado, organizando-se de acordo com os costumes, tradições, crenças e valores de cada família, não existindo um subsídio de outras instituições para que as famílias reflitam sobre como sua dinâmica e funcionamento podem potencializar o desenvolvimento de todos os sujeitos que as compõem. Como já foi dito, não se trata de normatizar formas de convivência e conduta ou desconsiderar as idiosincrasias das famílias, mas sim de oferecer condições para que as individualidades e as relações sejam fortalecidas a partir de um processo de conscientização sobre os funcionamentos familiares e seus efeitos em cada sujeito, pois em uma organização social excludente, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos por seus próprios cursos de desenvolvimento, como podem as famílias, principalmente as famílias pobres, construir meios para se conscientizarem sobre e potencializarem sua tarefa educativa? Nesse sentido, na contramão da culpabilização ou vitimização das famílias, busca-se a construção de condições e relações que favoreçam uma responsabilização consciente por parte das famílias de sua tarefa educativa.

Se reconhecermos que a educação familiar possui importante impacto no desenvolvimento infantil e que as famílias não possuem espaços sistematizados que as conduzam na compreensão de seu papel junto ao desenvolvimento das crianças, chegamos ao ponto que venho defendendo desde o início dessa discussão: a ideia de que a escola pode constituir-se como uma colaboradora para o enfrentamento desse problema. A escola, instituição que, na maior parte dos casos, possui as melhores possibilidades de encontro e diálogo com as famílias, pode ser um espaço que, ao compartilhar saberes científicos sobre a aprendizagem e desenvolvimento humanos, potencializa os efeitos positivos das ações das famílias sobre a educação das crianças. Para Reyes e Pairol (1998) a educação familiar deve ser sistemática, constante e ter uma adequada orientação no seu transcurso. Como já disse, defendo que a educação familiar também necessita se dar a partir de um processo consciente e intencional que dirija o curso do desenvolvimento infantil. Claro está que, quando utilizo

os termos consciente e intencional no contexto familiar não estou me referindo às mesmas bases utilizadas para analisar as ações empreendidas no contexto da Educação Escolar, pois existem diferenças e especificidades das relações que se estabelecem nas escolas e famílias. Mas, assim como a escola precisa oferecer condições objetivas para que as ações dos profissionais da Educação sejam conscientes e intencionais, também são necessárias bases concretas para que as ações conduzidas pelas famílias na educação das crianças assumam tais características.

Tendo caminhado até esse ponto, é necessário apresentar alguns princípios importantes para a organização desses espaços de formação para as famílias no contexto escolar. O ponto de partida principal, dado o recorte que venho desenhando para a análise dessa problemática, é que as famílias precisam se valer de conhecimentos pedagógicos e psicológicos que as capacitem para *atuar no processo de desenvolvimento de interesses cognoscitivos das crianças que são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes*. Tendo esclarecido essa questão que é nevrálgica neste trabalho, podemos passar para a análise de dimensões que devem ser consideradas no encontro entre escolas e famílias para que esse objetivo seja alcançado. Nesse sentido, pensar a formação dos familiares no contexto escolar requer construir meios para conhecer as necessidades e realidade concreta das famílias, superando concepções idealizadas e abstratas de família<sup>120</sup>. É essencial compreender que a entrada de um filho na escola traz demandas novas para a família e que as diferentes fases do desenvolvimento das crianças e diferentes momentos da escolarização acabam repercutindo de maneiras distintas no contexto familiar<sup>121</sup>. Além disso, é essencial superar a ideia de que as famílias são incompetentes<sup>122</sup> na educação de seus filhos e que, portanto, são culpadas por todos os problemas que as crianças vivem, inclusive no contexto escolar, pois todas essas concepções, como temos visto, impactam na relação entre família e

---

<sup>120</sup> Para alcançar tal intento é essencial considerarmos as discussões que realizamos há pouco sobre a história da família ou ainda buscar outros conhecimentos relacionados à análise teórica da dinâmica e funcionamento das famílias. Um exemplo de uma reflexão importante nesse contexto diz respeito à compreensão dos ciclos evolutivos da família. Segundo Arés (2007), os ciclos mais importantes da família são: matrimônio, nascimento do primeiro filho, adolescência, a saída dos filhos de casa, aposentadoria e morte. De acordo com a perspectiva da autora, cada etapa exige da família uma reorganização, estruturação de novas regras, ajuste a novas situações e perdas. Outros eventos que também são importantes para a dinâmica de uma família são: a inclusão de novos membros (novos filhos ou novos matrimônios) e a saída de algum membro como no divórcio. Certamente reflexões teóricas como a dessa natureza são importantes para o embasamento do trabalho dos profissionais das escolas na formação das famílias.

<sup>121</sup> Exemplo disso é o fato de que se percebe como natural uma maior aproximação entre escolas e famílias na Educação Infantil e um distanciamento quando os estudantes chegam ao Ensino Fundamental II.

<sup>122</sup> É importante enfatizar que a defesa de que a escola pode atuar na formação das famílias e ajudá-las a qualificar suas ações educativas não significa desconsiderar os saberes que essas famílias possuem.

escola. Outro princípio importante diz respeito ao fato de que a forma, os conteúdos e os métodos de trabalho com as famílias são decisivos para a construção de ações que levem ao resultado de aproximação esperado. O objetivo das ações dos profissionais da educação nesse processo deve considerar a necessidade de colaborar para que as famílias construam novas formas de compreensão sobre sua responsabilidade e possibilidades de intervenção junto à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tanto, oferecer aos familiares conhecimentos específicos sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil, baseados em uma concepção concreta de homem, podem favorecer o enfrentamento dos desafios cotidianos por parte dos familiares no que se refere à educação das crianças. Tais ações de formação dos familiares devem basear-se nas especificidades dos momentos do desenvolvimento psicológico dos estudantes, no sentido de auxiliar os familiares a compreenderem como suas ações podem conduzir, acolher e produzir novas necessidades nas crianças no transcurso do seu desenvolvimento. Dessa forma, entende-se como essencial o fato de que os pais conheçam as características psicológicas e pedagógicas dos diferentes momentos de vida de seus filhos, pois isso pode ajudá-los a compreender como empreender ações que favoreçam a formação de hábitos de estudo que levem à formação de interesses nas crianças vinculados à atividade de estudo. Como já dito anteriormente, é importante entendermos que não se trata de uma relação verticalizada em que os profissionais da escola sabem o melhor para a educação das crianças, univocamente, e irão simplesmente apontar os equívocos e orientar o que deve ser feito para corrigir os problemas, mas sim na construção de um trabalho compartilhado, baseado na comunicação, troca, na potencialização da criatividade e protagonismo dos envolvidos, em que os profissionais da escola, ao compartilharem conhecimentos científicos que orientam a organização e a vida escolar, poderão favorecer a inclusão das famílias nos processos de escolarização das crianças e na rotina da escola, ou seja, o caráter participativo e ativo dos pais nesse processo é essencial para que o trabalho conduza aos efeitos desejados. Nesse sentido, pensar meios em que ações de estudo possam ser desenvolvidas junto aos familiares é uma importante forma de objetivar a proposta apresentada. Por fim, defendo que o encaminhamento cotidiano de todo esse processo pode constituir-se como base para a construção de um vínculo com as famílias que pressupõe o cuidado com as formas de comunicação entre essas instituições, atenção às condutas adotadas pelos profissionais da Educação em momentos delicados, evitando relações de sobreposição ou opressão entre os sujeitos envolvidos.

Grande parte dos autores utilizados como base para a argumentação que aqui venho apresentando são profissionais envolvidos na construção da Educação cubana. Tal fato ocorre, pois, nesse país, prevalece a concepção de que o trabalho escolar deve ser realizado em colaboração com a família e a sociedade, de uma forma geral. Para alcançar tal intento, a Educação cubana vem empreendendo há várias décadas ações de formação das famílias para o acompanhamento da escolarização das crianças. Assim, para dar materialidade a toda discussão que venho realizando passo a apresentar um programa que possui responsabilidade central na formação das famílias cubanas. Trata-se do Programa Social de Atenção Educativa “Educa a tu hijo<sup>123 124</sup>”.

Inicialmente é importante contextualizarmos que esse programa consiste em uma entre tantas outras ações promovidas pelo Estado cubano a partir da revolução de 1959. Para compreender o contexto do surgimento do programa é essencial situarmos o momento histórico, político e econômico que esse país vivenciou, pois, a partir da data referida Cuba formulou várias políticas econômicas, sociais e culturais com o objetivo de alcançar equidade e justiça social, sendo a Educação e a Saúde os setores priorizados (UNICEF, 2011). O programa surge para atender crianças de 0 a 5 anos que ainda não frequentam as instituições de ensino formal e tem o intuito de oferecer a elas atividades que favoreçam seu desenvolvimento geral e, conseqüentemente, as preparem para a escola.

Tal programa tem como via central a formação e preparação das famílias para darem uma atenção sistemática às crianças no contexto doméstico, essas ações estão articuladas a um processo de sensibilização, conscientização e envolvimento de toda a sociedade sobre o significado dos primeiros anos de vida e a necessidade de uma atenção integral à infância (UNICEF, 2011). Apesar de o público alvo do trabalho ser crianças e famílias que ainda não estão inseridos no contexto escolar (e estar voltado para a educação de crianças de 0 a 5 anos apenas), entendo que conhecer esse programa de Educação não-formal pode nos inspirar a pensar sobre o trabalho de formação de famílias a ser realizado pelas escolas, de uma forma geral. Portanto, o programa é oferecido para as famílias que ainda não encaminharam as

---

<sup>123</sup> É impossível encontrar em outros países como EUA e França iniciativas anteriores que visavam a formação de famílias. Nos EUA, em 1923, são criados centros de investigação para formar especialistas na educação de pais. Na França, em 1928, é criada uma instituição que se considera a primeira escola de pais do mundo e em 1939 começam a ser oferecidos regularmente “cursos para educadores familiares” (Batista, Fernández & Fernández, 2004).

<sup>124</sup> Por ocasião de uma viagem feita a Havana com o intuito de participar do congresso “Pedagogía” no ano de 2015 tive a oportunidade de conhecer um espaço comunitário no qual ocorrem ações relacionadas ao programa “Educa a tu hijo”.

crianças para a Educação Infantil (lá nomeada como círculos infantis), isto é, as crianças que não estão regularmente matriculadas em instituições escolares.

O “Educa a tu hijo” é organizado da seguinte forma: no momento em que o médico da saúde da família toma conhecimento da gravidez de uma mulher a equipe de Educação é acionada por ele. A equipe da Educação entra em contato com a família para explicar sobre o programa (que, por existir há mais de trinta anos, é conhecido por parcela significativa da população) e oferecer a possibilidade dos acompanhamentos que ocorrem duas vezes por semana, por quarenta e cinco minutos, em espaços coletivos situados em diferentes pontos das cidades cubanas. Quando o bebê nasce, ele também passa a fazer parte desses encontros. Nesses momentos, a mãe ou qualquer outro familiar que acompanhe a criança, recebe informações de psicólogos e pedagogos a respeito do desenvolvimento físico, psicológico, pedagógico das crianças (além de recomendações referidas ao cuidado da saúde, alimentação, sono, higiene e prevenção de acidentes) enquanto desenvolvem, acompanhados por esses profissionais, ações, jogos, brincadeiras que vão favorecer o desenvolvimento da criança. O adulto de referência aprende formas interessantes de favorecer o desenvolvimento das crianças e pode retomar essas ações no cotidiano familiar. Não são utilizadas aulas expositivas, leituras de texto ou estratégias dessa natureza, ao contrário, ao brincar com seus filhos, a partir das mediações feitas pelos profissionais, os familiares vão sendo informados sobre a importância e os efeitos de cada ação no desenvolvimento das crianças. O trabalho é dividido de acordo com os diferentes grupos etários. Durante os encontros os adultos também relatam o que fizeram, conversam sobre os resultados obtidos e o andamento do desenvolvimento das crianças. Existem momentos finais em que profissionais e familiares debatem sobre as questões que são vivenciadas durante os encontros de formação. Além disso, os adultos recebem uma “cartilha” que apresentam um texto que simula uma narração feita pelas próprias crianças nas quais elas “explicam” aos familiares como se sentem, do que gostam e do que não gostam, contam de ações que podem ajudá-las a resolver seus conflitos e atender suas principais necessidades. Essa “cartilha” contém orientações sobre desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Os pais podem acompanhar e realizar ao final de cada unidade (são 9 cartilhas ao todo) uma avaliação do desempenho da criança (Oliveira, 2005, p.4). Dessa forma, o programa acompanha as crianças e suas famílias (formando-os) até que as crianças ingressem na escola aos seis anos (com essa idade todas as crianças cubanas vão para a escola e, nesse momento, o trabalho de orientação e formação dos familiares passa a ser conduzido pelas escolas, mas mantendo-se as diretrizes principais).

As ações desenvolvidas são respaldadas em uma concepção marxista de Pedagogia e também nos pressupostos defendidos por José Martí<sup>125</sup>. Entende-se a Educação como uma responsabilidade coletiva e compreende-se que as famílias, se adequadamente capacitadas, têm condições de exercer seu trabalho educativo de uma maneira melhor. Além disso, o trabalho com a família é desenvolvido em articulação com a comunidade e realizado a partir de um enfoque intersetorial (Educação, Saúde, Cultura, Esporte, proteção, entre outros).

É importante citar que o programa foi idealizado e construído a partir de uma pesquisa que foi realizada entre os anos de 1982 a 1992 e que culminou na concepção e desenho do “Educa a tu hijo”, explicitando conteúdos e procedimentos mais relevantes para serem compartilhado com as famílias tendo o objetivo de capacitá-las para assumir o protagonismo na educação das crianças e favorecer o seu desenvolvimento integral. Além disso, essa pesquisa resultou na construção de indicadores que servem como referência para que profissionais e familiares acompanhem o desenvolvimento das crianças (UNICEF, 2011).

É muito importante citar que a maioria das crianças cubanas que possuem de 0 a 5 anos de idade é atendida pelo programa “Educa a tu hijo” (modelo educativo não institucional), já que apenas 18,4% das crianças desse país frequenta os círculos infantis (UNICEF, 2011). Mas, a pesquisa<sup>126</sup> conduzida no sentido de avaliar as condições nas quais as crianças acompanhadas pelo programa “Educa a tu hijo” e pelos círculos infantis chegam às escolas mostram que não existem diferenças significativas, pois em ambas estratégias educativas os níveis de desenvolvimento alcançados pelas crianças mostraram-se satisfatórios. Ou seja, quando bem orientadas, as famílias podem conduzir a educação das

---

<sup>125</sup> “José Martí viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895), um período marcado pela consolidação da independência das jovens repúblicas latino-americanas e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência da Espanha. Toda sua vida e obra tem como pano de fundo a luta pela autodeterminação de sua pátria, Cuba, e a constituição de um conjunto de nações soberanas e respeitadas de sua rica herança cultural no sul da América” (Streck, 2008, p. 14).

<sup>126</sup> A partir de 1997 realizou-se um estudo longitudinal sobre o processo educativo e sua influência no desenvolvimento de crianças de 3 a 7 anos de idade em Cuba. Esta investigação foi realizada por especialistas e colaboradores do CELEP (Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar criado em 1997 pelo Ministério de Educação de Cuba que com o objetivo de promover intercâmbio sistemático com especialistas latino-americanos e de outras latitudes, vinculados à educação e ao desenvolvimento na primeira infância), sob a orientação de Josefina López Hurtado e Ana María Siverio Gómez e resultou no livro “El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia”, editado em 2005. Os resultados dessa pesquisa apontam que: 1) 87.8% das crianças alcançam todos os indicadores de desenvolvimento previstos para sua idade; 2) A família valoriza de forma muito positiva as ações de preparação para estimular o desenvolvimento de seus filhos; 3) As famílias manifestam uma maior comunicação com seus filhos e os demais membros da família; 4) Há um aumento no interesse da família em adquirir livros para seus filhos e participar de programações infantis; 5) Existe um favorecimento da socialização das famílias com a comunidade; 6) Avalia-se um crescimento da família como instituição familiar, de uma forma geral.



crianças de forma a garantir o desenvolvimento das habilidades e capacidades que são essenciais para que elas vivenciem de forma adequada o seu processo de escolarização.

Tendo feito essa breve apresentação do programa resta dizer que, apesar de se desenvolver em um contexto sócio, econômico e político com profundas diferenças da realidade brasileira, a avaliação feita pela UNICEF (2011) de programas desenvolvidos em outros países inspirados pelos princípios que orientam o “Educa a tu hijo” mostra que mesmo em outros contextos sociais, políticos, culturais e econômicos, as bases teórico-metodológicas do programa podem ser efetivadas de uma forma interessante. Essa análise é apresentada no documento da UNICEF intitulado “La contextualización del modelo de atención educativa no institucional cubano ‘Educa a tu Hijo’ en Países Latinoamericanos” que apresenta experiências conduzidas na Colômbia, Equador, Guatemala, México e, inclusive, no Brasil. No Brasil, o programa intitulado “Primeira Infância Melhor” (PIM), foi instituído em 2003 e se constitui como uma política pública estadual no Rio Grande do Sul. Segundo dados disponíveis no site do governo do estado<sup>127</sup>, 242 municípios desenvolvem o programa e 51.700 famílias são atendidas. O programa está organizado a partir dos pressupostos do “Educa a tu hijo” e atende, prioritariamente, crianças em situação de vulnerabilidade e risco social e também famílias em zonas com elevados índices de mortalidade infantil e com alto número de crianças não atendidas na Educação Infantil<sup>128</sup>.

Tendo esclarecido a perspectiva que leva à defesa do papel da escola na formação das famílias dos estudantes e explicitado a importância dessa ação para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, resta-me aprofundar a discussão sobre a necessidade de superação de uma perspectiva naturalizada da relação entre família e escola. Como já foi dito anteriormente, o trabalho entre escolas e famílias demanda uma intervenção pedagógica intencional e consciente por parte dos profissionais da escola. Isto posto, podemos caminhar na discussão que nos coloca a constituição do “vínculo” entre escolas e famílias como um horizonte a ser alcançado.

Para o desenvolvimento dessa discussão vou me apoiar nas análises propostas por Martins (2009) que buscou problematizar o uso do termo “relação” para se referir ao

---

<sup>127</sup> <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/o-pim/dados/>

<sup>128</sup> A dissertação desenvolvida por K. Bernardes (2010) teve como objetivo investigar os impactos do PIM no primeiro ano de escolarização e concluiu que as crianças participantes do PIM apresentaram melhor desenvolvimento no primeiro ano de escolarização, além de conseguirem uma melhor adaptação. As famílias acompanhadas pelo PIM ainda demonstraram melhor entendimento do desenvolvimento dos seus filhos e uma maior participação na rotina escolar, qualificando o vínculo e potencializando a autonomia e autoestima de seus filhos.

encontro entre família e escola e defender a ideia de que é necessário construirmos um “vínculo” entre essas instituições. Para justificar sua perspectiva a autora inicia sua discussão recorrendo ao significado apresentado nos dicionários para os dois termos. Ao buscarmos a palavra relação no dicionário Lello (Lello & Lello, 1987) de língua portuguesa encontramos que relação é “...o ato de refletir, ligação natural entre duas ou mais coisas, correspondência, conhecimento recíproco ou trato entre pessoas...”. A partir dessa definição Martins (2005) destaca um ponto importante: a ideia de ligação traz uma noção de espontaneidade, de algo que surge sem um planejamento intencional. Diante disso, as relações podem ser entendidas como algo natural, o que não pressupõe qualidade e profundidade nesse encontro, pois isso não é um requisito para o estabelecimento de uma relação. Assim, a partir da análise proposta pela autora, as relações podem ser superficiais, fortuitas, transitórias e organizadas apenas em torno de papéis ou funções sociais estereotipadas. Feita essa reflexão, a autora propõe a necessidade da construção de um vínculo entre essas instituições, por defender que o encontro ente famílias e escolas deve se dar por pessoas que, a partir de sua concretude e determinações, possam superar as relações abstratas que comumente marcam esse campo.

O vínculo, diferentemente da relação, possui uma estrutura mais complexa. Segundo o Novo Dicionário Aurélio (Hollanda, 1991), vínculo (que vem do latim *vinculum* = atar) significa “união de uma pessoa ou coisa com outra e que pressupõe uma certa durabilidade, com uma ligadura com nós”. Dessa forma, o vínculo pressupõe interação entre as partes que, em movimento, interferem continuamente uma na outra ao longo de um dado tempo. O vínculo possui uma dimensão estável que garante que as partes se conheçam. Dito isso, fica evidente quais foram as razões que me levam a utilizar as reflexões feitas por essa autora para discutir os caminhos possíveis e necessários nos encontros entre escolas e famílias. Como venho defendendo, a aproximação efetiva entre essas instituições não é algo natural, mas deve ser intencionalmente conduzida pela escola em suas ações cotidianas. A discussão que fiz até esse momento, explica os motivos que me levam a propor a formação das famílias como um caminho importante de aproximação e estabelecimento de parcerias entre escolas e famílias. E, para concluir a argumentação construída nesse trabalho com o intuito de colaborar no processo de superação dos comuns e prejudiciais desencontros entre escolas e famílias, apresentarei as perspectivas desenhadas por Martins (2009) como importantes para a constituição do vínculo entre escolas e famílias.

Para Martins (2009), a vinculação entre família e escola implica no reconhecimento do outro em sua particularidade, naquilo que de fato apresenta em suas ações práticas

cotidianas. Isso significa entender que essa vinculação não ocorre no vazio, mas sim entre duas instituições sociais que possuem uma história e uma dinâmica que se desdobram no estabelecimento das funções que devem desempenhar, funções distintas e tangenciais, na perspectiva da autora. Assim, nem a escola pode ser uma abstração para a família e nem a família pode ser uma abstração para a escola, pois apenas seres reais e concretos podem ser capazes de se vincular.

Somado a isso, Martins (2005) entende que a formação de vínculos demanda a superação de modelos idealizados de criança, família e escola e, para que isso seja possível, é necessário que a família esteja dentro da escola, pois ao articular o trabalho realizado por essas duas instituições é possível concretizar o ideal de uma educação compartilhada. Entendo ainda que, outra importante ferramenta para a superação de concepções idealizadas é o desenvolvimento de discussões teóricas como as que fiz nos momentos iniciais dessa seção. Como já comentei anteriormente, as análises históricas são instrumentos essenciais para a superação de concepções idealizadas e abstratas da escola com relação às famílias. Não há dúvidas de que, para aprender a conviver com as famílias, os profissionais da escola precisam se debruçar em análises e estudos que os capacite a compreender essa instituição na sua concretude e determinações. Além disso, é essencial articular a essas leituras teóricas a convivência cotidiana com as famílias, pois como já foi dito, não podemos incorrer no equívoco de realizar uma teorização de todo o problema que está sendo analisado. Nem sempre esse movimento é vivenciado de forma interessante por parte das escolas, pois quando os profissionais das escolas não conseguem ter clareza dos encaminhamentos possíveis diante dos encontros com as famílias, tais momentos podem acabar sendo vivenciados de uma maneira tensa e desconfortável.

Seguindo com a discussão sobre elementos importantes na construção do vínculo entre escolas e famílias, encontramos a questão de que a busca por uma coesão dos trabalhos empenhados entre escolas e famílias deve começar pela construção, no interior das escolas, de uma unidade entre os próprios profissionais no que diz respeito às expectativas e responsabilidades a serem compartilhadas e os objetivos que se têm no que tange à participação da família na escola (Martins, 2009).

O próximo tema a ser incluído nessa discussão refere-se à comunicação entre escolas e famílias. Segundo a autora:

Toda comunicação, para que ocorra, demanda um contexto interativo, um conteúdo a ser transmitido e meios (formas) pelos quais ocorra. Entretanto, esse não é um processo

simples. Primeiro, porque todo comportamento é comunicante, transmite mensagens que interferem ou orientam as interações. Os seres humanos estão sempre se comunicando, seja por palavras, gestos, olhares, expressões corporais, etc. Segundo, e por consequência, porque a comunicação não está presente apenas em situações ou comportamentos planejados para esse fim. Do que resulta a necessidade de se atentar para aquilo que não é dito e para o fato de que nem sempre o que é pretendido é dito e nem sempre o que é dito é escutado. Muitos conflitos ocorrem porque alguns componentes importantes da mensagem ficaram implícitos ou foram omitidos (Martins, 2009, p. 43).

Somado a todas essas questões, é importante lembrar ainda que os sujeitos atribuem sentidos pessoais ao que está sendo comunicado, ou seja, interpretam as mensagens compartilhadas. Tais interpretações não são totalmente descoladas do real, mas também dependem dos estados internos das pessoas (Martins, 2009). Assim, podemos compreender a complexidade que compõe a dimensão da comunicação humana e o quanto essa discussão é importante para o trabalho de constituição de vínculos entre escolas e famílias.

O último aspecto apresentado por Martins (2009) sobre os elementos a serem considerados para a construção de vínculos diz respeito à forma por meio da qual as instituições escola e família têm valorizado as ações empreendidas por cada instância. A autora defende que é impossível pensarmos a construção de vínculos entre sujeitos que não se respeitem e não se valorizem. Para pensarmos em parcerias que se baseiem na valorização mútua um ponto primordial é o conhecimento concreto das partes envolvidas nesse processo. É muito comum que os profissionais da escola se queixem de que as famílias não valorizam seu trabalho, na mesma medida em que as escolas costumam desvalorizar a atividade educativa empreendida pelos familiares. Grande parte dessa problemática ancora-se no desconhecimento dos sujeitos concretos que habitam essas relações porque ninguém valoriza algo que não conhece. Além disso, segundo a perspectiva apresentada por Martins (2009), para a concretização da valorização entre escolas e famílias é importante que a escola consiga valorizar seu próprio trabalho, pois é muito comum que as escolas esperem uma valorização da comunidade externa, mas nem os próprios profissionais da Educação dispensam essa valorização ao trabalho que desenvolvem. Sekkel (2003) também defende que para atender bem as crianças é fundamental cuidar dos professores e demais profissionais da escola. Somado a isso, é necessário que a busca pela valorização da atividade desenvolvida no contexto escolar converta-se em esforços teórico-técnicos que enriqueçam o trabalho realizado pelas escolas, pois a competência profissional articulada com o compromisso político é o melhor caminho para que se conquiste a valorização esperada.

Com a apresentação dos elementos entendidos por Martins (2009) como importantes a serem considerados na busca pela construção do vínculo entre escolas e famílias concluo a

discussão sobre caminhos possíveis para a superação dos (des)encontros entre essas instituições.

Um último ponto que creio ser importante de ser retomado e considerado na busca por uma aproximação efetiva entre escolas, famílias e Psicologia Escolar refere-se ao fato de que as escolas não podem perder de vista as possibilidades e potencialidades que existem nas relações familiares, pois, assim como afirma Bruschini:

É também no cotidiano da vida familiar que surgem novas ideias, novos hábitos, novos elementos, através dos quais os membros do grupo questionam a ideologia dominante e criam condições para a lenta e gradativa transformação da sociedade. É, portanto, como espaço possível de mudanças que se deve observar a dinâmica familiar (2008, p. 85).

Ou seja, os familiares devem ser percebidos como sujeitos que constroem ativamente seus processos de desenvolvimento e capacidades que lhes são necessárias para a Educação das crianças. Isso quer dizer que defender o papel da escola na formação das famílias não significa sobrepujar esses sujeitos ou destitui-los de seus saberes. Como foi dito, as ações de estudo podem ser importantes vias a partir das quais os psicólogos (e também demais profissionais da escola) podem conduzir o processo de formação junto aos familiares, destacando que tais ações devem pautar-se na relação ativa dos sujeitos com o conhecimento e em seu protagonismo frente ao próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, como protagonistas de suas histórias e parceiros das escolas em sua tarefa educacional, os familiares podem deixar de ser o depositário de toda frustração vivenciada pelos profissionais das escolas diante das enormes dificuldades cotidianas, para se tornarem companheiros nessa árdua, importante e prazerosa tarefa.

**A tese como ponto de partida e de chegada:  
sínteses possíveis e novas necessidades**

## CAPÍTULO V

### A tese como ponto de partida e de chegada: sínteses possíveis e novas necessidades

*“Não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”.*

Marx e Engels<sup>129</sup>

A proposição desta pesquisa nasce do reconhecimento da necessidade de delinear princípios para a atuação do psicólogo escolar, considerando essencialmente, a intensa demanda de intervenção desse profissional junto à relação entre escolas e famílias. As análises sobre o problema evidenciaram que os conflitos entre essas instituições intensificam-se ou se tornam ainda mais críticos diante de situações nas quais é possível encontrar alguma expressão do fracasso escolar. Refletindo sobre essa questão desde a perspectiva do enfrentamento desse problema, ou seja, buscando formas a partir das quais a atuação do psicólogo no contexto escolar pode se colocar como uma força no sentido da promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, as análises teóricas e empíricas desta investigação evidenciaram a promoção do desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes como uma questão central na análise das relações que se estabelecem entre escolas, famílias e a Psicologia Escolar.

Dessa forma, o movimento de análise construído nesta pesquisa foi orientado pelo *objetivo* de propor princípios para a atuação do psicólogo escolar visando promover a atividade de estudo dos estudantes, considerando principalmente as relações escolares e familiares. Para tanto, foi delineado como *objeto* desta investigação a identificação de determinantes presentes na promoção da atividade de estudo, considerando principalmente como as relações escolares e familiares dos estudantes podem afetar esse processo. Tendo desenhado esses contornos para este estudo, as análises desenvolvidas evidenciaram como *unidade de análise* do sistema de relações que se estabelecem entre a atividade de ensino, atividade educativa e atividade do psicólogo escolar a constituição de relações e condições objetivas que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante.

A partir destas elaborações foram propostos princípios para a atuação do psicólogo escolar no contexto do ensino fundamental:

---

<sup>129</sup> Marx, K. & ENGELS, F. (1963). *Obras escolhidas em três volumes*. Rio de Janeiro: Vitória.

- A contribuição para a organização de um ensino que promova a atividade de estudo como *finalidade* central da atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental.
- A relação entre a organização do ensino e a promoção do desenvolvimento psicológico humano como conteúdo da relação entre Psicologia e Educação.
- A promoção de ações de estudo como forma da intervenção do psicólogo.
- Os coletivos como estratégia de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar.

A proposição desses princípios demandou ainda discutir algumas condições importantes de serem consideradas para que as concepções defendidas possam efetivamente orientar a atuação do psicólogo no contexto escolar. Além disso, apresentou-se como necessidade, um retorno à prática social considerando os princípios defendidos, para que a própria realidade, por meio de suas dimensões históricas e universais, possa evidenciar a menor ou maior pertinência da proposta elaborada, pois como esclarece Martín-Baró (1986) todo o conhecimento humano está condicionado pelos limites impostos pela realidade e apenas ao atuar sobre ela e transformá-la é possível avançar em sua compreensão.

Com vistas a caminhar para as sínteses possíveis a partir desta investigação, passo a discutir uma dimensão essencial do desenvolvimento de pesquisas científicas que é evidenciar, a partir da singularidade-particularidade apreendida, análises explicativas gerais sobre o problema investigado. A partir dessa demanda, defendo como um princípio orientador da atuação do psicólogo escolar no interior das escolas, considerando os diferentes níveis de ensino: *a promoção da atividade principal de cada período de vida dos estudantes* como finalidade central de suas ações. Tal defesa sustenta-se na compreensão de que tais atividades são essenciais para a produção dos saltos qualitativos necessários para o desenvolvimento de cada estudante nos diferentes momentos de sua vida, ou seja, para que a escola construa condições concretas de assumir sua função humanizadora é essencial que as necessidades específicas de cada período do desenvolvimento humano sejam tomadas como orientadoras da prática pedagógica e da prática psicológica.

É preciso dizer que, tomar a periodização do desenvolvimento humano como guia para o planejamento e execução da atuação em Psicologia Escolar com vistas à promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento de cada estudante no contexto escolar, não pode nos encaminhar a um movimento que crie uma primazia da teoria sobre a prática, pois como adverte Adorno (1995) “a subjetividade abstrata, na qual culmina o processo de



racionalização, pode, em sentido estrito, fazer tão pouco quanto se pode imaginar do sujeito transcendental, precisamente aquilo que lhe é atestado: a espontaneidade”.

Isto posto, entendo como outro movimento importante desse momento de síntese e apresentação de conclusões – potencialmente provisórias – a explicitação de novas necessidades identificadas para que a Psicologia continue avançando no desenho e proposição de princípios para a atuação no contexto escolar. Nesse sentido, identifico duas questões centrais para futuros estudos no campo da Psicologia Escolar: 1) avançar na explicação e compreensão do desenvolvimento psicológico humano considerando as especificidades e necessidades da sociedade brasileira e almejando construir conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento e regularidades da personalidade em nosso contexto e 2) delinear os aspectos que compõem a estrutura, dinâmica e funcionamento da atividade do psicólogo escolar.

Além disso, acredito que a temática da relação entre escolas e famílias segue sendo um ponto importante a ser considerado pela Psicologia Escolar brasileira, pois concordo com Paulo Netto (2009) que uma temática complexa como “família” escapa ao conhecimento individual de um pesquisador e, portanto, precisa ser tomada como um desafio coletivo pelos profissionais da área. Nesse contexto, julgo necessário, inclusive, o avanço da discussão sobre as questões de gênero que compõe essa problemática.

Outra temática que se segue merecendo a nossa atenção, se partimos do pressuposto de que a escola deve avançar na organização de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano, diz respeito à promoção do desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes. Entendo que pesquisas que auxiliem na identificação de quais são as possibilidades e limites para a atividade de estudo, considerando a organização das escolas nas circunstâncias atuais, têm muito a contribuir para a problematização das condições postas e para a construção de fissuras nos modos cristalizados de organização das relações escolares, no sentido de aproximar as práticas pedagógicas às suas finalidades humanizadoras, ou seja, buscando orientar a escola na direção do que ela deve ser, pois, como esclarece Saviani (2002) educar tendo em vista tais finalidades exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, mas não nos é possível criar novas instituições, independentemente das atuais. Assim, nós precisamos atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Claro está que essa tarefa não poderá ser efetivada sem que a escola se articule com outras instituições sociais, pois como discute Del

Río (2010) o isolamento da escola é uma marca da forma atual de organização social que produz fragmentação e empobrecimento das relações escolares.

Ainda sobre a discussão que se refere à promoção da atividade de estudo julgo necessário que as investigações também passem a considerar a dinâmica consciente-inconsciente nesse processo. Para Petrovsky (n. d.) e Martins (2015) a atividade humana pode ser impulsionada tanto por motivos conscientes como inconscientes, destacando que ambos motivos estão intrinsecamente relacionados e são determinados pelas condições histórico-sociais de desenvolvimento da personalidade. Assim, se desejamos compreender toda a complexidade que envolve a promoção do desenvolvimento da atividade de estudo pelos estudantes, mostra-se essencial inserirmos essa dimensão do problema em nossas investigações.

É importante anunciar ainda que foi o reconhecimento das necessidades que o atual momento histórico demanda para a Psicologia Escolar que conduziu a realização desta investigação no sentido de propor princípios que orientem a atuação do psicólogo no contexto escolar, mas, se considerarmos as finalidades universais da proposta teórico-metodológica que orienta este trabalho, tais reflexões precisam ser colhidas anunciando a necessidade de sua superação, pois entende-se que, em uma escola devidamente organizada para a promoção do desenvolvimento humano, será possível prescindir do apoio de um profissional específico como o psicólogo para a organização das práticas pedagógicas, pois à medida em que o conhecimento psicológico se fizer presente e vivo nessa instituição, deixará de ser necessária a presença de um profissional especialista no interior das escolas.

No entanto, para avançarmos no sentido de alcançar tais finalidades, muitas lutas precisam ser encaradas, lutas essas que, ao serem enfrentadas coletivamente, criam condições para a articulação de um movimento de profissionais comprometidos com a construção de uma ciência psicológica que favoreça a transformação das escolas e da realidade social. Assim, é a partir do reconhecimento do compromisso social da Psicologia que espero contribuir, em alguma medida, para as discussões a respeito da atuação do psicólogo no contexto escolar. Tenho consciência de muitos dos limites das análises apresentadas, vislumbro aspectos que merecem atenção, estudo e aprofundamento para conseguirem efetivamente oferecer uma análise explicativa dos fenômenos investigados, mas também tenho clareza de que a razão essencial que produziu meu engajamento nesta pesquisa está relacionada ao meu desejo de somar esforços e de oferecer, ao coletivo do profissionais com o qual me reconheço, os conhecimentos que pude sistematizar nos anos que dediquei ao estudo da Psicologia Escolar,

as vivências que tive como psicóloga escolar e as experiências que tenho experimentado a partir dos desafios da minha prática docente. Assim, é desejando que este trabalho possa contribuir para o coletivo com o qual me identifico que encerro minhas discussões. Seguimos!

## Referências

**REFERÊNCIAS<sup>130</sup>**

- Acanda, J. L. (no prelo). O papel ativo dos sujeitos. Trabalho e alienação no capitalismo. Manuscrito não publicado.
- Adorno, T. W. (1995). Notas marginais sobre teoria e práxis. In: T. W. Adorno. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes. p.202-229.
- Albuquerque Júnior, D. M. de (2007). *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc.
- ANDES-SN. (2014). *Circular nº 224/14*. Recuperado de: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-567869137.pdf>.
- Antunes, M. A. M. (2000). Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica. In.: Miranda, M. G. de (Org.). *Psicologia: análise e crítica da prática educacional - Anuário 2000*. Caxambu, ANPED.
- Aragón, E. N. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. In.: G. G. Batista (org). *Compendio de Pedagogía*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arés, P. (2007). A la psicología de la familia. In.: L. S. Ledesma, L. A. Verguer, T. Orosa & P. Arés (org.). *Selección de lecturas sobre psicología de las edades y la familia*. Havana: Editorial Ciencias Médicas.
- Ariès, P. (2011). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Asbahr, F. da S. S. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barroco, S. M. S. (2004). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia da Educação. In.: N. Duarte. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Batista, G. G., Fernández, F. A. & Fernández, S. R. (2004). La escuela y la familia. In.: M. C. A. Martínez (org.). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la Educación u el Desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura, M. C. Calejon.
- Beatón, G. A. (no prelo). Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. Manuscrito não publicado.

---

<sup>130</sup> De acordo com o estilo APA (American Psychological Association).

- Bernardes, A. (2011). Quanto às categorias e aos conceitos. *Revista Formação online*. n.18. v.2. p.39-62.
- Bernardes, K. I. (2010). *Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos: o encontro entre a educação formal e não-formal* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. *Psicologia Política*. v. 10. n. 20 . pp. 345 – 361.
- Bernardes, M. E. M. (2012). *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 292 p.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal.
- Brasil/MEC/SEF (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: SEF.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Brasília: Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação.
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 86 p.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. in.: E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bozhovich, L. I. (1972). El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño. In.: L. I. Bozhovich. (Org.). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. & Blagonadiezina, L. (1972). Prefacio. In.: L. I. Bozhovich. (Org.). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (2004a). Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian and East European Psychology*. vol. 42. no. 4. p. 35-54.

- Bozhovich, L. I. (2004b). Developmental phases of personality formation in childhood (II). *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42. no. 4. p. 55–70.
- Bronfenbrenner, U. (1984). The Changing Family in a Changing World: America First? *Peabody Journal of Education*. v. 61. n. 3. The Legacy of Nicholas Hobbs: Research on Education and Human Development in the Public Interest: Part 2. pp. 52-70.
- Bruschini, C. (2009). Teoria crítica da família. In.: M. A. Azevedo & V. N. de A. Guerra (Org.). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Canevacci, M. (1985). Introdução. In.: M. Canevacci. *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing, e outros*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola–família. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34. n. 12. p. 41-58.
- Castro, M. & Regattieri, M. (Org.) (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Chauí, M. (2007). *Cultura e democracia: o discurso competentes e outras falas*. São Paulo: Cortez.
- Comenius. (2002). *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conselho Federal de Psicologia/ CFP (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP. 58 p.
- Costa, J. F. (1979). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Couto, M. (2015). *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Davidov V. V. (1981). *Tipos de generalización de la enseñanza*. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
- Davidov, V. V. (1986). Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia (José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, trans.). *Revista Soviet Education*, v. XXX. n.8.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Davidov, V. V. & Márkova, A. (1987). La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In.: V. Davidov & M. Shuare. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso. p. 316-337.
- Davidov, V. V. & Slobódchikov, V. I. (1991). *La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo; en La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Ed. Progreso, Moscú, p. 118-144.

- Davidov, V. V. (1999). O que é atividade de estudo (E. Prestes, trad.). *Revista Escola inicial*. n. 7.
- Del Río, P. (2010). Vygotski: su obra y su actualidad. *Revista da ABRAPPEE*. v. 14, n. 2. p. 363-372.
- Delari Júnior, A. (2013). Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. v. 24. n. 1. p. 45-63.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na Educação Escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71.
- Duarte, N. (2001). *Educação Escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *Pedagogia histórico-crítica e Psicologia Histórico-Cultural*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PHBrDQuS6KU>.
- Eidt, N. M. & Duarte, N. (2007). Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicol. educ. [online]*. (24): 51-72.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In.: V. Davidov & M. Shuare (org). *La psicología evolutiva y pedagogía en URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso.
- Engels, F. (1985). A família monogâmica. In.: M. Canevacci. *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing, e outros*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Faria Filho, L. M. de (2000). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em perspectiva*. 14(2). p. 44-50.
- Foulquié, P. (1978). *A dialética*. Lisboa: Europa-América.
- Frago, A. V. (2000). El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. *Contemporaneidade e Educação - Temas de História da Educação*. ano 5. n. 7.
- Galperin, P. Y. Zaporózhets, A. & Elkonin D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In.: V. Davidov & M. Shuare. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso. p. 300-315.
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Gómez, A. M. S. (n. d.). *La Educación Preescolar em Cuba*. Material não publicado.



- González, A. M. V. (2008). La família. Una mirada desde la psicología. *MedSur*. v.6. n.1.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: R. S. L. Guzzo. (org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- Heller, A. (1970). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras.
- Hollanda, A. B. (1991). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva.
- Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento* (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.
- Kostiuk, G. S. (2005). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: A. Leontiev (et. al.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Lello, E. & Lello, J. *Dicionário prático ilustrado*. Porto: Lello Editores.
- León, G. F. & Niubó, D. G. (2006). Las tareas de la psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad). *Psicología: Teoría e Práctica*. 8(1). p. 107-118.
- Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1978b). Las necesidades y los motivos de la actividad. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicología*. Barcelona, Buenos Aires e México: Editorial Grijaldo, S. A.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone. p. 59-83.
- Lima, C. P. (2011). *“O caminho se faz ao caminhar”*: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lombardi, J. C. (2011). *Textos sobre Educação e Ensino/Karl Marx e Friedrich Engels*. Campinas: Navegando.
- Löwy, M. (1997). Pour un marxisme critique (J. C. Leite, trad.). In: *Marx après les marxismes*. Paris: Editora L'Harmattan.
- Löwy, M. (2002). *A teoria da revolução no jovem Marx*. Petrópolis: Vozes.

- Loureiro, C. F. B. (2005). Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93.
- Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista* – sobre a particularidade como categoria de estética. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica* (Tese de doutorado). Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Palestra proferida no Projeto Direitos Humanos da Escola. Recuperado de: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), v. 34, p. 768-774.
- Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Manacorda, M. A. (1989). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Marcílio, M. L. (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Marcolino, S. & Mello, S. A. (2015). Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. *Psicol. cienc. prof.* [online]. v.35, n.2.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, No. 22, 219-231.
- Martins, L. M. (2005). Relação escola-família. In: Martins, L. M. & Cavalcanti, M. R. *Saberes Pedagógicos em Educação Infantil*. Bauru: CECEMCA/Unesp.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª. *Reunião Anual da ANPED*, 2006. Cultura e Conhecimento. Recuperado de: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042). Int.pdf.
- Martins, L. M. (2009). Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. *Amazônida - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas. ano 13. n.1. p. 31-48.
- Martins, L. A (2010). Personalidade do Professor. In: 33ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu. v. 1. p. 1-15.

- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de Livre-docência). Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Martins, L. M. (2015). A dinâmica consciente / inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. In: *VIII Congresso Internacional y XIII Nacional de Psicología Clínica*. Granada: Universidad de Granada.
- Martins, L. M. (2016). Apresentação. In.: L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (1998). Teses sobre Feuerbach (Luis Cláudio de Castro e Costa, trads.). In: Marx, K. & Engels, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos-filosóficos* (J. Ranieri, trad.). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política* (Mario Duayer & Nélio Schneider, trads.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). *Ideologia Alemã*. (L. C. de Castro e Costa, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In.: E. R. Tanamachi; M. L. Rocha; & M. Proença (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendoza, F. M. (2002). La educación y el desarrollo. In.: F. M. Mendoza (et al.). *La atención clínico-educativa en la edad preescolar*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em psicologia escolar* (Tese de doutorado). Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Mitchell, J. (1985). Modelos familiares. In.: M. Canevacci. *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing, e outros*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Moraes, J. D. de (2013). Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos 1930. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas. n.1 53, p. 183- 195.
- Morgan, L. H. (1985). A família antiga. In.: M. Canevacci. *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing, e outros*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Mustelier, L. I. (n. d.). Educar en la escuela, educar en la familia ¿Realidad o utopia?. In.: L. I. Muestelier & N. V. Barrueta (org.). *Selección de lecturas sobre introducción a la psicología*.
- Nascimento, C. P. (2014). *A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Naves, M. B. (2000). *Marx: ciência e revolução*. São Paulo: Moderna.
- Neves, A. S. (2008). *Família no singular histórias no plural: a violência física de pais e mães contra filhos*. Uberlândia: EDUFU.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*. 31(2). p. 155-170.
- Nunes, S. da S., Saia, A. L. & Tavares, E (2015). Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: ciência e profissão*. 35(4). p. 1106-1119.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In.: A. A. Abrantes, N. R. da Silva & S. T. F. Martins. *Método histórico-social na Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes. p. 25-51.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L., Joly, M. C. R. A. & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 283-292.
- Pallares-Burke, M. L. (2000, 15 de outubro). Juliet Mitchell: um dos pilares do feminismo atual. *Folha.com*. Recuperado de: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u5053.shtml>.
- Paro, V. H. (2001). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola pública. In.: V. H. Paro. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Araraquara.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In.: A. C. G. Marsiglia (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C. (2016). *Como educar em tempos de barbárie?* Palestra proferida no III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na abordagem do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Maringá - PR, em 11 de novembro de 2016.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e escola pública – anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. 3(1/2). p. 107-121.
- Paulo Netto, J. P. (2009). Marxismo e família: notas para uma discussão. In.: M. A. Azevedo & V. N. de A. Guerra (Org.). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Paulo Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Perea, T. B. & Echeverría, A. R. P. (2004). La educación familiar: presencia en el cambio educativo de la secundaria básica. In.: M. C. A. Martínez (org.). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Petrovsky, A. V. (n. d.). Psicología general. In.: L. I. Mustelier & N. V. Barrueta (org.). *Selección de lecturas sobre introducción a la psicología*.
- Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Prado, D. (1982). *O que é família*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Prates, E. F. (2015). *Os Encontros de Psicólogos da Área da Educação (1980-1982): um projeto de Psicologia Escolar e Educacional em São Paulo (Dissertação de Mestrado)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Prestes, Z. & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estud. psicol.* (Campinas) [online]. v.29, n.3, pp.327-340.
- Reis, J. R. T. (2012). Família, emoção e ideologia. In.: S. T. M. Lane & W. Codo (org.). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Reyes, G. L. & Pairol, G. E. V. (1998). *Pedagogía*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. da S. F. & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In.: M. O. Moura. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro.
- Rigon, A. J., Bernardes, M. E. M., Moretti, V. D. & Cedro, W. L. (2010). O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In.: M. O. Moura. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro.
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2002). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: J. C. Lombardi, D. Saviani, M. I. M. Nascimento (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados. p. 1-29.

- Saviani, D. (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi & D. Saviani (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados. p. 3-27.
- Saviani, D. (2008). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167.
- Saviani, D. (2014). *O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*. Palestra proferida no II Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília - SP, em 14 de agosto de 2014.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R. & Brandão, S. de B. (2010). Uma questão para a Educação Inclusiva: expor-se ou resguardar-se? *Psicol. cienc. prof.* [online]. v.30. n.2.
- Silva, F. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. n. 28. p. 201-216.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. V. 20. p. 443-464.
- Sobral, K. R. (2011). *Grupo de Pais e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola no CRAS: uma experiência de articulação entre Assistência Social e Educação*. (Monografia do Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, B. de P. (2003). Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: B. de P. Souza (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de. (n. d.). *Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?*. In: ABRAPEE. Boletim Eletrônico. Recuperado de: <http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>.
- Streck, D. R. (2008). José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v.34. n.1. p. 11-25.

- Tanamachi, E. de R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: Elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Educação, Marília.
- Tanamachi, E. de R., Asbahr, F. da S. F. & Bernardes, M. E. M. (2011). Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: X Congresso Nacional de Psicologia escolar e educacional, Maringá-PR. *Anais do X CONPE - Caminhos trilhados, caminhos a percorrer*.
- Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 26. n. 92. p. 889-910.
- UNICEF (2011). *La Contextualización del Modelo de Atención Educativa no Institucional Cubano 'Educa a tu Hijo' en Países Latinoamericanos*. A. M. S. Gómez (org.). Recuperado de: [http://www.unicef.org/lac/library\\_4213.htm](http://www.unicef.org/lac/library_4213.htm).
- Vigotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem (N. Dória, trad.). In: URSS: Varnitso, 1930. Recuperado de: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2000a). *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000b). Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71.
- Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In.: L. S. Vigotski. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004a). *Teoría de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2007a). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007b). In memory of L. S. Vygotsky (1896-1934) – L. S. Vygotsky: Letters to students and colleagues. *Journal of Russian and East European Psychology*. 45(2), 11-60.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, trad.) *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. n. 11. pp. 23-36. Recuperado de: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.
- Vigotski, L. S. (2010a). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701.

- Vigotski, L. S. (2010b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Viotto, R. A. (2012). Uma visão de família em tempos e lugares. In.: I. A. T. V. Filho; R. de F. Ponce. *Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica*. São Paulo: Boreal Editora.
- Volpe, M. M. (2006). *S.O.S. – família e escola: um estudo sobre a mediação dos “especialistas da subjetividade” no processo educativo* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zago, N. (1994). Relação escola-família: elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. *XVII Reunião Anual da ANPED*.
- Wallon, H. (1977). Plano de Reforma Langevin-Wallon (L. de Almeida Campos, trad.). In: A. L., Merani (Ed.). *Psicologia e Pedagogia* (as ideias pedagógicas de Henri Wallon). Lisboa: Editorial Notícias.
- Woods, A. & Grant, T. (1999). *Razón y revolución*. Filosofía marxista y ciência moderna. Ediciones Paidós Ibérica: S. A.



## **Apêndices**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado para participar da pesquisa “*O motivo e a atividade de estudo: subsídios para a atuação do psicólogo na vinculação entre escolas e famílias*” desenvolvida pela doutoranda Cárita Portilho de Lima e pela professora doutora da Universidade de São Paulo Marie Claire Sekkel.

2. Estamos realizando essa pesquisa com o objetivo de investigar como a atuação do psicólogo escolar pode potencializar ações, tanto por parte da escola como da família, que favoreçam a constituição de motivos para que os estudantes se engajem na atividade de estudo.

De um modo geral, essa pesquisa visa colaborar no enfrentamento dos desafios cotidianos encontrados por escolas, famílias e psicólogos escolares no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Para tanto, pretendemos realizar um grupo de discussão com profissionais da sua escola que terá a duração máxima de duas horas e será realizado na própria instituição escolar em espaço cedido pelos responsáveis, em horário combinado previamente para que não atrapalhe o andamento das atividades desenvolvidas na escola. O objetivo desse grupo é conhecer suas concepções sobre o papel da escola e da família no desenvolvimento da motivação para aprender do estudante. Durante a realização do grupo a pesquisadora contará com uma auxiliar de pesquisa.

A discussão do grupo será registrada tanto em áudio como em vídeo com o objetivo de facilitar a transcrição das falas. Após o registro escrito das discussões o material será destruído. Ou seja, não faremos uso da imagem ou da fala dos participantes para outras finalidades.

Assim, estamos convidando-o para participar desse grupo de discussão, mas a sua participação não é obrigatória, isto é, você pode se recusar a participar. Além disso, caso aceite o convite você pode se recusar a responder alguma pergunta durante a discussão no grupo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você.

3. Os pesquisadores contam com o acompanhamento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo. Para maiores informações que dizem respeito a este Comitê podem ser obtidas pelo telefone (11) 3091-4182, pelo e-mail [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br), e endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27, Cidade Universitária –São Paulo, SP.

4. Enquanto pesquisadores responsáveis pelo projeto, estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional, assim como com as demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando sigilo quanto ao vínculo dos dados e a identidade pessoal dos participantes durante a pesquisa.

5. Após a conclusão da pesquisa haverá uma reunião entre a pesquisadora e as pessoas que aceitarem participar da pesquisa com a finalidade de apresentar os resultados do estudo. Além disso, a pesquisadora se coloca à disposição para sanar quaisquer dúvidas que o participante venha a ter agora ou futuramente. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e

publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia Escolar e da Educação.

6. Você receberá uma via deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Cárita Portilho de Lima  
Instituto de Psicologia da USP - Av. Prof. Mello Moraes 1721, Bloco A, sala 186  
Telefone: (11) 96792-8224  
Email: carita.portilho@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, declaro estar ciente: a) dos objetivos de minha participação na pesquisa; b) de que as informações decorrentes desse estudo poderão ser divulgadas em reuniões e revistas científicas; c) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; d) de ter a liberdade de me recusar a participar da pesquisa; e) de que o não terei nenhuma despesa ou remuneração pela participação no estudo; f) de que estou recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e participação, agora ou qualquer momento; g) de que o projeto está sendo acompanhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Por fim, declaro aceitar participar dessa pesquisa.

---

**Local e data**

---

**Assinatura do sujeito da pesquisa**

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. O(a) senhor(a) está sendo convidado para participar da pesquisa “*O motivo e a atividade de estudo: subsídios para a atuação do psicólogo na vinculação entre escolas e famílias*” desenvolvida pela doutoranda Cárita Portilho de Lima e pela professora doutora da Universidade de São Paulo Marie Claire Sekkel.

2. Estamos realizando essa pesquisa com o objetivo de investigar como a atuação do psicólogo escolar pode se articular às ações desenvolvidas tanto pela escola como pela família para favorecer a motivação das crianças para estudar.

De um modo geral, essa pesquisa visa colaborar no enfrentamento dos desafios cotidianos encontrados por escolas, famílias e psicólogos escolares no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Para tanto, pretendemos realizar um grupo de discussão com familiares das crianças que frequentam a escola municipal Mário de Oliveira Moreira, que terá a duração máxima de duas horas e será realizado na própria instituição escolar em espaço cedido pelos responsáveis, em horário combinado previamente com os familiares. O objetivo desse grupo é conhecer suas concepções sobre o papel da escola e da família no desenvolvimento da motivação para aprender do estudante. Durante a realização do grupo a pesquisadora contará com uma auxiliar de pesquisa.

A discussão do grupo será registrada tanto em áudio como em vídeo com o objetivo de facilitar a transcrição das falas. Após o registro escrito das discussões o material será destruído. Ou seja, não faremos uso da imagem ou da fala dos participantes para outras finalidades além da pesquisa.

Assim, estamos convidando-o para participar desse grupo de discussão, pois sua opinião é de extrema importância para a realização dessa pesquisa. Mas, a sua participação não é obrigatória, isto é, você pode se recusar a participar. Além disso, caso aceite o convite você pode se recusar a responder alguma pergunta durante a discussão no grupo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você.

3. Os pesquisadores contam com o acompanhamento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo. Para maiores informações que dizem respeito a este Comitê podem ser obtidas pelo telefone (11) 3091-4182, pelo e-mail [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br), e endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27, Cidade Universitária –São Paulo, SP.

4. Enquanto pesquisadores responsáveis pelo projeto, estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional, assim como com as demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando sigilo quanto ao vínculo dos dados e a identidade pessoal dos participantes durante a pesquisa.

5. Após a conclusão da pesquisa haverá uma reunião entre a pesquisadora e as pessoas que aceitarem participar da pesquisa com a finalidade de apresentar os resultados do estudo. Além disso, a pesquisadora se coloca à disposição para sanar quaisquer dúvidas que o participante venha a ter agora ou futuramente. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e

publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia Escolar e da Educação.

6. Você receberá uma via deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Cárita Portilho de Lima  
Instituto de Psicologia da USP - Av. Prof. Mello Moraes 1721, Bloco A, sala 186  
Telefone: (11) 96792-8224  
Email: carita.portilho@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, declaro estar ciente: a) dos objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa; b) de que as informações decorrentes desse estudo serão divulgadas em reuniões e revistas científicas; c) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; d) de ter a liberdade de me recusar a participar da pesquisa; e) de que o não terei nenhuma despesa ou remuneração pela participação no estudo; f) de que estou recendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e participação, agora ou qualquer momento; g) de que o projeto está sendo acompanhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Por fim, declaro aceitar participar dessa pesquisa.

---

**Local e data**

---

**Assinatura do sujeito da pesquisa**

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Este é um convite para que seu filho(a) participe da pesquisa “*O motivo e a atividade de estudo: subsídios para a atuação do psicólogo na vinculação entre escolas e famílias*” desenvolvida pela doutoranda Cárita Portilho de Lima, com orientação da professora doutora da Universidade de São Paulo Marie Claire Sekkel.
2. Estamos realizando essa pesquisa com o objetivo de investigar como a atuação do psicólogo escolar pode auxiliar as famílias e escolas a motivarem as crianças para o estudo. Para tanto, pretendemos realizar um grupo de diálogo com crianças que frequentam o 6º ano do ensino fundamental na escola municipal Mário de Oliveira Moreira. O grupo terá a duração máxima de duas horas e será realizado na própria instituição escolar, em horário combinado previamente para que não prejudique as atividades escolares. Durante a realização do grupo a pesquisadora contará com uma auxiliar de pesquisa. A discussão do grupo será registrada tanto em áudio como em vídeo com o objetivo de facilitar a transcrição das falas. Após o registro escrito das discussões o material será destruído. Ou seja, não faremos uso da imagem ou da fala dos participantes para outras finalidades que não seja para a construção do conhecimento por meio da pesquisa. A participação é voluntária e os responsáveis devem autorizar a participação das crianças. Esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você ou para seu(sua) filho (a).
3. Os pesquisadores contam com o acompanhamento do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Para maiores informações sobre este Comitê podem ser obtidas pelo telefone (11) 3091-4182, pelo e-mail [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br), e endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27, Cidade Universitária – São Paulo, SP.
4. Enquanto pesquisadores responsáveis pelo projeto, estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional, assim como com as demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando sigilo quanto ao vínculo dos dados e a identidade pessoal dos participantes durante a pesquisa.
5. Após a conclusão da pesquisa haverá uma reunião entre a pesquisadora e as pessoas que aceitarem participar da pesquisa, com a finalidade de apresentar os resultados do estudo, incluindo as crianças e seus familiares. Além disso, a pesquisadora se coloca à disposição para sanar quaisquer dúvidas que o participante venha a ter agora ou futuramente. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia Escolar e da Educação.
6. Você receberá uma via deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Cárita Portilho de Lima  
Instituto de Psicologia da USP - Av. Prof. Mello Moraes 1721, Bloco A, sala 186  
Telefone: (11) 96792-8224  
Email: carita.portilho@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, declaro estar ciente: a) dos objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho (a) \_\_\_\_\_ (colocar nome da criança) na pesquisa; b) de que as informações decorrentes desse estudo serão divulgadas em reuniões e revistas científicas; c) da segurança de que meu(minha) filho (a) não será identificado(a) e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com sua privacidade; d) de ter a liberdade de retirar meu consentimento para a participação do meu(minha) filho (a) na pesquisa; e) de que o não terei nenhuma despesa ou remuneração pela participação do meu(minha) filho (a) no estudo; f) de que estou recendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e participação, agora ou qualquer momento; g) de que o projeto está sendo acompanhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Por fim, declaro autorizar a participação do meu(minha) filho (a) dessa pesquisa.

---

**Local e data**

---

**Assinatura do responsável pela criança que participará da pesquisa**

**APÊNDICE D****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O motivo e a atividade de estudo: subsídios para a atuação do psicólogo na vinculação entre escolas e famílias”. Seus responsáveis também serão informados sobre a pesquisa e consultados a respeito da autorização de sua participação. Queremos saber como a escola e os familiares podem contribuir para que os estudantes se interessem pelo estudo. A maioria das crianças que irão participar dessa pesquisa têm por volta de 11 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, onde as crianças irão participar de um grupo de diálogo sobre questões relativas ao dia a dia escolar e o que as faz querer estudar. Para isso, será usado um gravador e uma filmadora para que possamos registrar nossa conversa. No dia da nossa conversa também contaremos com outra pesquisadora que irá me auxiliar. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em lugares relacionados às pesquisa na Educação, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa voltaremos à escola para conversar sobre o que pudemos aprender com a nossa conversa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Meus contatos são: telefone: (11) 96792-8224 e email: carita.portilho@yahoo.com.br. Eu \_\_\_\_\_ aceito participar dessa pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Cubatão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do adolescente

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)