

**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 original)

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: Cárta 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 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 desse trabalho, por ter sido tão atenciosa às minhas necessidades durante a realização do estágio sanduíche no exterior e por ser 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, Livia 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 desse trabalho. Espero por meio desse 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 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. 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 que é aquela que promove as mudanças psicológicas essenciais na personalidade dos estudantes em determinado 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 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 via potente 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 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 Motivos pessoais para o desenvolvimento da pesquisa	16
1.2 Motivos 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 Finalidade 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 Conteúdo 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 forma da intervenção do psicólogo	72
2.3.4 Os coletivos como estratégia de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar	75
2.3.5 Algumas condições 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 Marx¹

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 Motivos pessoais para o desenvolvimento da pesquisa

*... Para que a gente escreve, se não é para
juntar nossos pedacinhos?*
Eduardo Galeano²

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

² 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 nessa 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: 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, pois o conhecimento científico em si não tem valor.

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 Psicologia³. Algumas dimensões sobre a forma por meio da qual esse autor e seus colaboradores propõem o caminhar por esse percurso 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

³ 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.

dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (Adorno, 1995).

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 ousou 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 Motivos 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 escolares⁴. 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

⁴ 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 no processo de construção de críticas às explicações para historicamente a ciência psicológica foi construindo para o fracasso escolar a Psicologia Escolar nomeada como crítica acabou, em certa medida, concentrando suas análises, reflexões e propostas de intervenção na escola e nos sujeitos que nela convivem cotidianamente, existindo poucas publicações de 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 vínculo⁵ entre escolas e famílias 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 desenvolve⁶” (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.

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

⁶ 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 Marx⁷

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

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

atividade de estudo⁸ 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 família e escola: 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 apropriação⁹ 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.

⁸ 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.

⁹ 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 assim nos apontam Davidov e 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.

Assim, 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: 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. Diante disso, esta pesquisa foi desenvolvida como o *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, ao conceito de atividade de estudo 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 no desenvolvimento da 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 envolver 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 consultar os estudantes e seus familiares para apresentação da pesquisa e convite para participação na mesma. A investigação foi apresentada 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 também 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. Juntamente com esse documento foram enviados “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰” 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 pesquisa¹¹. Participaram da entrevista com os profissionais da escola oito professores e três gestores. Durante a 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:

¹⁰ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido estão apresentados como apêndices.

¹¹ 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 vídeo¹² sobre o que é a escola? O que vocês pensam a respeito?

O que os fazem querer estudar?

O que vocês acham que precisa fazer para aprender 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 gostou 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?

¹² Charlie Brown e a turma do Snoopy. Vida escolar. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8.

Entrevista com os responsáveis¹³

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 Pasqualini¹⁴

¹³ 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.

¹⁴ 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 premissa. 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 Vigotski¹⁵ 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, Almoxarifado 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.

¹⁵ 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 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 realizadas 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 Matos¹⁶

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

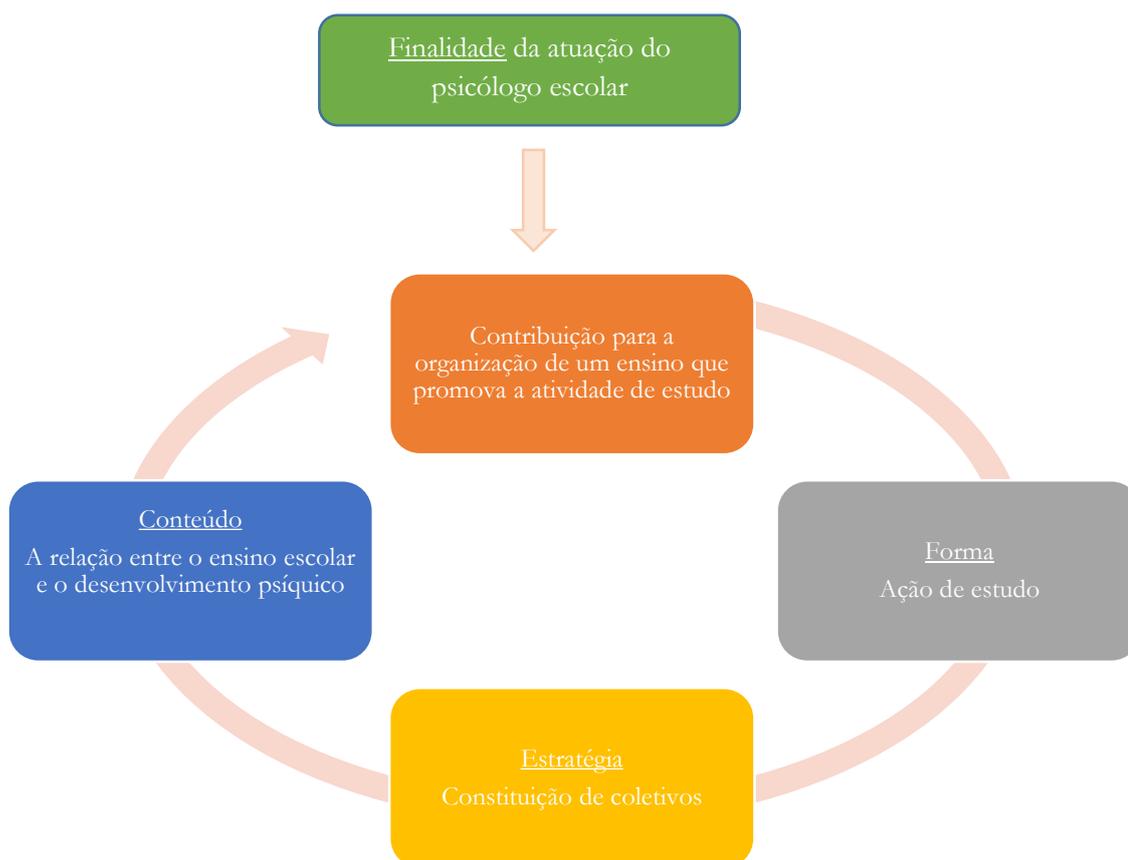
¹⁶ Matos, G. de. (1992). *Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Record.

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 seguir¹⁷:

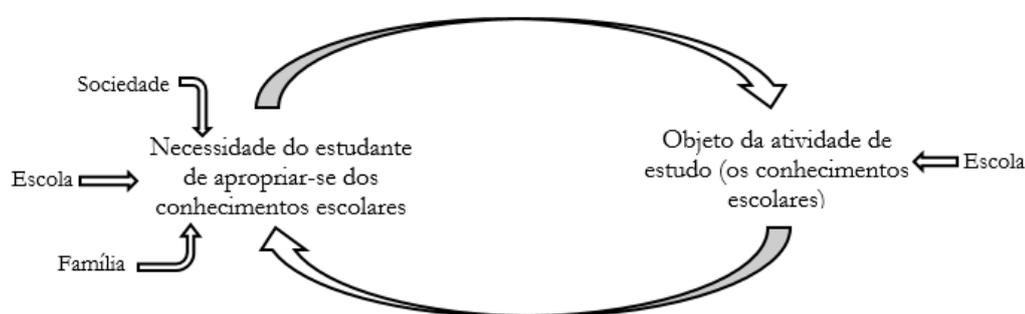
Fig. 1 – Esquema sobre os princípios para a atuação do psicólogo no contexto escolar



¹⁷ 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 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. A partir da análise teórica e também considerando o referencial empírico construído nesta pesquisa proponho como modelo¹⁸ 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 contribuiu 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,

¹⁸ Esse modelo será melhor explicado nas discussões apresentadas no capítulo II dessa tese.

possivelmente encaminharia 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 também por meio de um modelo¹⁹ 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

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

concepção, sei que as análises apresentadas demandam aprimoramento 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 perguntas²⁰: 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

²⁰ 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 estudo²¹ 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.

²¹ 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 já 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). Dessa forma, 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 de 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 marcado 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 constituição de motivos para a atividade de estudo e promoção dessa atividade 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 Carrol²²

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 desta tese 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

²² 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.

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 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, preoquei-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 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: 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 Engels²³

A proposição desta pesquisa nasce do reconhecimento da necessidade de delinear os 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 problemática 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

²³ Marx, K. & ENGELS, F. (1963). *Obras escolhidas em três volumes*. Rio de Janeiro: Vitória.

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:

- 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. Considerando essa 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, identifiquei 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 Ríó (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 ou inconsciente, destacando que estes motivos 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 que 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 do 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 ele deixará de ser essencialmente necessária a presença de um profissional com uma formação específica 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 ansiando que este trabalho possa contribuir para o coletivo com o qual me identifico que encerro minhas discussões. Seguimos!

Referências

REFERÊNCIAS²⁴

- 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.

²⁴ 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 ABRAPEE*. 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 objeto 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. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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.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: 33º 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.l 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.
- Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1978). *Psicología*. Barcelona, Buenos Aires e México: Editorial Grijaldo, S. A.
- 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.
- 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). *Teoria 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.