

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

DÉBORA MENDES BAGGIO

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA:
um panorama sobre a produção brasileira**

**MARINGÁ
2020**

DÉBORA MENDES BAGGIO

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA:
um panorama sobre a produção brasileira**

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dra. Maria Julia Lemes

**MARINGÁ
2020**

DÉBORA MENDES BAGGIO

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA:
um panorama sobre a produção brasileira

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Dorcely Isabel Bellanda Garcia
Universidade Estadual do Parana - UNESPAR

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Elisabeth Lima
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Clarice Regina Catelan Ferreira
Universidade Paranaense - UNIPAR

Dedico este estudo às minhas filhas, que, em cada amanhecer, me renovam.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço aos meus pais, que talvez não saibam o significado acadêmico de uma pós-graduação, mas ainda assim brilham os olhos ao contar que a filha psicóloga agora conclui um mestrado. João Francisco e Marilene, ele caminhoneiro e ela artesã, acreditaram que os filhos teriam ‘um futuro’ caso estudassem mais do que a eles foi oportunizado. Nessa aposta, nos deixaram, eu e a meu irmão Diego, sair cedo de casa em direção a cidades bem maiores do que a que sempre vivemos, aceitaram a distância, não sem sofrimento. Lutaram diariamente na manutenção deste projeto, provavelmente fazendo sacrifícios que nunca saberemos. Teceram palavras de incentivo, de cobrança e de afeto, as quais ainda ouço, nos desafios, mas também nas conquistas. Então junto aos meus pais, pessoas simples, honestas e guerreiras, agradeço ao meu irmão, que sempre vibrou orgulhosamente pelas minhas realizações e à minha avó Sebastiana, professora, me ensinou a amar a educação, e mesmo já falecida, continua todos os dias nos meus pensamentos.

Não posso deixar de reconhecer o papel de mãe feito pela minha orientadora, principalmente durante o último ano de mestrado, no qual me acolheu afetuosamente quando contei que estava grávida. Passei dias escolhendo as palavras, com medo e vergonha, mas ao invés da repreensão, fui acolhida, Maria Julia me parabenizou e recomendou tranquilidade, lembrando que isso pode acontecer com qualquer mulher, foi tão paciente e compreensível, nunca esquecerei. Durante toda a escrita, entendeu minhas necessidades de repouso e o tempo da licença maternidade. Certamente devido ao seu cuidado, consegui concluir esse estudo. Durante várias idas à Maringá planejei trancar ou desistir do mestrado, achava que não iria conseguir continuar, mas sempre era tão bem recebida, orientada tão clara e pacientemente, que retornava vigorosa na continuidade da escrita. Deste modo, além do aprendizado teórico e metodológico, aprendi sobre a vida, obrigada!

Falando de professores que nos dão lições que vão além da psicologia e da sala de aula, não é possível não reconhecer o papel de Danielle e Clarice na minha vida. Somente estou escrevendo este agradecimento e concluindo este mestrado, porque pessoas incríveis como elas acreditaram muito em mim. Além de todo aprendizado que tive enquanto aluna, Danielle confiou nas minhas contribuições dentro das políticas públicas e me conduziu novamente ao curso de Psicologia, não mais como discente e sim como professora e isso me impulsionou a retomada dos estudos. Clarice, sempre me fascina com sua inteligência, modo prático de olhar a vida e clareza na teoria, à ela tenho recorrido, e encontrado acolhida. Como sou grata a vocês, tanta coisa só aconteceu, porque o universo nos aproximou. Além destas, todos os professores do curso de Psicologia da Unipar tem contribuído me transformado diariamente, encontro, no corpo docente, coragem para colocar em prática uma psicologia com viés político, crítico, atento, que quer estar na luta, e que luta, no verbo, em especial Claudia e Bárbara, mulheres fenomenais, como eu as admiro.

Admiração que nutro por amigas que vem crescendo comigo, Ana, Daiany, Karina, Priscila e Roberta, nelas encontro escuta, colo, censura e amor, quando uma vence, todas vencem, por isso essa vitória também é delas. Assim como desejo que duas pessoas que o mestrado aproximou, e que foram fundamentais para a conclusão deste, Rafaela e Mayara, permaneçam em minha vida.

Vida que ganhou novos contornos no encontro com Flávio, que teve paciência pelo meu estresse na escrita, me lembrando o quanto eu desejava o mestrado, e me encorajando a novos projetos. Obrigada por permanecer e por acreditar em nós.

Também agradeço as instituições que estou vinculada e compreenderam minhas ausências, Prefeitura Municipal de Umuarama e Universidade Paranaense, esta última, ademais,

contribuiu financeiramente com uma bolsa auxílio, que muita diferença fez nesses dois anos de Mestrado.

Finalizo agradecendo à todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, não há palavras para descrever o que é ter aulas com professoras que eu só conhecia em referências bibliográficas, quanta honra, a admiração só aumentou. Na conclusão, qualificação e defesa, ter as professoras doutoras Marilda Facci e Dorcely Garcia, lendo e contribuindo com meu trabalho, apesar de todo nervosismo, foi uma experiência de enriquecimento que para sempre lembrarei. Obrigada!

BAGGIO, Débora Mendes. **Relação Família e escola:** um panorama sobre a produção brasileira. Maringá, 2019. 89 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de pós-graduação em Psicologia

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma análise dos artigos publicados na base de dados digital Redalyc, dentro da temática Psicologia Educacional e Escolar e, mais especificamente, sobre a relação Família e Escola. A iniciativa da pesquisa está em correspondência à pesquisa internacional nomeada: “Um panorama da psicologia como fundamento da educação na América Latina: pesquisas e atuação nos anos de 2000 a 2017”, a qual está voltada às pesquisas e intervenções realizadas pela Psicologia nos países latino-americanos, no âmbito da Educação. Com a nossa inserção, objetivamos realizar um levantamento sobre as produções da Psicologia Educacional e Escolar, em âmbito brasileiro, de maneira a compreender o embasamento teórico que subjaz o entendimento das relações Família e Escola nos trabalhos. O referencial teórico-metodológico empregado para o exercício dialético de análise consiste na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético. Para tanto, buscamos, dentro da produção brasileira, os artigos que correspondessem às palavras “psychology and education”, publicados nos anos 2000 a 2017. No arrolamento dos artigos, somente treze (13) correspondiam ao nosso foco, ou seja, discutiam relação Família e Escola. Estes foram sistematicamente estudados e, a partir da reflexão de cada um, elaboramos categorias de análise, sendo que a primeira refere-se à **maneira naturalizada e ideológica com que a família é apresentada**, discutimos a organização nuclear e monogâmica, ainda apresentada enquanto única forma possível das pessoas se organizarem. Em outro eixo, problematizamos **o uso de testes e instrumentais quantitativos para a avaliação das relações familiares e destas com a escola**, os quais estão em correspondência há uma psicologia assentada numa prática normativa e segregadora. Por fim, trabalhamos **as perspectivas teóricas e as referências dos artigos**, dada a preponderância de referências e estudos estrangeiros dos artigos e a ausência de definição dos fundamentos teóricos que norteavam os estudos. Concluimos que, nas produções estudadas, a Psicologia Educacional e Escolar ainda mantém as amarras com a ideologia burguesa, tratando de questões que demandam uma reflexão contextualizada socialmente, sob o viés individualista e buscando na criança e/ou na sua família a responsabilização pelo fracasso da educação.

Palavras-chaves: Psicologia Educacional e Escolar; Psicologia Histórico-Cultural, Família e Escola.

BAGGIO, Débora Mendes. **Family and school relationship**: an overview of Brazilian production. Maringá, 2019. 88 f. Marters dissertation - Master. Center for Human Sciences, Literature, and Arts. Psychology Department. Psychology graduate program.

ABSTRACT

This paper is relative to an analysis of the articles published in the digital database Redalib, within an Educational and School Psychology theme and, more specifically, about the relationship between family and school. The research initiative corresponds to the international research named: "An overview of psychology as the foundation of education in Latin America: research and performance in the years 2000 to 2017", which is focused on research and interventions carried out by Psychology studies in Latin countries Americans, in the scope of Education. With our insertion, we aim to carry out a survey on the production of Educational and School Psychology, in Brazil, to understand the theoretical basis that underlies the understanding of Family and School relations in the works. The theoretical-methodological framework used for the dialectical exercise of analysis consists of Historical-Cultural Psychology, based on Historical Dialectical Materialism. We began looking for articles from Brazilian sources that corresponded to the terms "psychology and education", published between the years 2000 to 2017. In the list of four hundred and forty-five (445) articles, only thirteen (13) corresponded to our focus, that is, they discussed the relationship between family and school. These systematically studied and, based on the reflection of each one, we developed categories of analysis, the first of which refers to the naturalized and ideological way in which the family is presented in the articles. On another axis, we discuss the use of tests and quantitative instruments for the evaluation of family relationships and these with the school. And, finally, we work on the theoretical perspectives and references of the articles. We conclude that, in the studied productions, Educational and School Psychology keeps the bonds with the bourgeois ideology, dealing with issues that demand a socially contextualized reflection, still under the individualist bias and seeking in the child or in his family the responsibility for the failure of education.

Keywords: Psychology Educational and School; Psychology Historical-Cultural Psychology; Family & School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos Artigos selecionados para o estudo.....	53
Tabela 2 - Organização dos artigos por eixos temáticos.....	60
Tabela 3 - Procedência de todos os instrumentais encontrados nos artigos.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRIA DO PERCURSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL	16
1.1 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA	16
1.2 O APARECIMENTO DA PSICOLOGIA NO CENÁRIO BRASILEIRO	18
1.3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO E O PAPEL DA PSICOLOGIA	17
1.4 A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO GOVERNAMENTAL E O RECONHECIMENTO DA PSICOLOGIA ENQUANTO PROFISSÃO	22
1.5 DA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DE NOVOS SUBSÍDIOS PARA A PSICOLOGIA	24
Sintetizando	27
2. ESTADO, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA	29
2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO	26
2.2 ESTADO E FAMÍLIA	32
Tecendo as considerações finais sobre a relação Estado, Educação e Família	40
3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: Princípios básicos	44
3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	41
3.2. DESENVOLVIMENTO HUMANO: Papel da família e da educação	48
Concluindo	51
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
5.1 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Visão naturalizada da família e/ou sua culpabilização	65
5.2 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Aplicação de inventários e/ou questionários sobre condições familiares facilitadoras ou dificultadoras do desenvolvimento dos filhos	68
5.3 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Perspectiva teórica de base e as referências ...	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de reflexões vivenciadas por meio de uma atuação em psicologia nas políticas públicas, inicialmente, no campo da assistência social e, posteriormente, na educação. Essa atuação nunca representou um trabalho desprezioso, na visualização apenas da remuneração, pois, desde sempre, foi construída uma prática profissional buscando comprometimento com as vidas que entravam em contato, por meio da psicologia. Obviamente, um trabalho, visando acesso aos direitos sociais, num país desigual como é o nosso, se faz permeado por angústias e frustrações, por ver repetir, no cotidiano, ciclos de pobreza, vulnerabilidade e privações diversas, ou seja, histórias de sofrimento humano, marcadas pela exclusão social.

Comprendemos que a realidade brasileira passa por um momento peculiar, sob o qual a Psicologia não pode se calar. Nesse contexto, nossa ciência precisa, urgentemente, ser instrumento de denúncia das condições em que vivem e sobrevivem milhões de brasileiros e brasileiras. Ademais, para reverter esse grave quadro, conforme explicita Tanamachi (2009), devemos tomar, enquanto função, a mediação entre o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade e a vida das pessoas. Frente a essa realidade, profundamente injusta, debruçamos neste estudo sobre aquela, que também se encontra em crise, mas que tem, no cerne, a possibilidade de revolução social: a educação.

Inicialmente, os caminhos do trabalho prático, das reflexões advindas das aulas do mestrado e dos encontros junto à orientação conduziam-nos à análise das relações institucionais observadas no âmbito escolar, com foco nos encaminhamentos de alunos para a educação especial. Observava, no cotidiano escolar, concepções construídas com base no modo dominante de pensar os fenômenos, nestas que, sem reflexão e problematização, firmavam-se na exclusão daqueles que são compreendidos enquanto “inadequados” em sala de aula. Estando no âmbito escolar, é possível visualizar que, ao aluno dito como “normal”, as vias para acesso do acervo, que historicamente a humanidade produziu, já estão limitadas, considerando as contradições da própria política pública de Educação. Tal situação se agrava com relação àquele aluno que passa, nas relações sociais, a ser caracterizado como incapaz, pela hipótese de deficiência intelectual ou alguma outra condição vista como patológica. Perguntávamos: qual seria a apropriação que essa criança faz dos processos educativos? Que conceitos sistematizam e como percebem essa dinâmica contraditória da prática educativa? Concebendo o processo educativo enquanto revolucionário para o psiquismo infantil e base

para o desenvolvimento, como se constituía o sentido de estar na escola para crianças que são entendidas como insuficientes ao aprendizado?

Meira (2012) sinaliza para os processos históricos de exclusão dentro do sistema educacional brasileiro. A autora afirma que esse fenômeno se expressa tanto na impossibilidade de acessar a escola como pela própria não apropriação dos conteúdos escolares, discutindo mais profundamente este último, sustentado na manutenção da criança na escola, contudo, sem que isso signifique aprendizado do conteúdo escolar. E, sob essa criança, vão se tecendo as mais diversas justificativas, classificadas enquanto saberes científicos, sendo natural perceber um contingente de crianças olhadas como insuficientes. Dessa forma, tão logo, surgem intervenções educativas, permeadas pelo descrédito, desrespeito e descaso, que fazem caminhar para a violação de não serem reconhecidas enquanto sujeitos humanos de direitos.

A angústia aumentava, pois, numa atuação anterior, junto à assistência social e a um público caracterizado pela vulnerabilidade e risco social, as situações degradantes eram explicadas por uma lógica naturalizadora e individualizante, justificando que era pouco o que se podia fazer, pois já eram histórias marcadas e fadadas à marginalidade. Já na política educacional, com crianças ainda tão pequenas, percebíamos, nas equipes de profissionais e até nos familiares, as mesmas baixas expectativas e o pouco crédito no trabalho. Questionávamos: quando teremos chance de fazer algo?

No desenrolar do processo do mestrado, foi possibilitada a participação junto a uma pesquisa de âmbito internacional, intitulada “Um panorama da psicologia como fundamento da educação na América Latina: pesquisa e atuação nos anos de 2000 a 2017”, que trazia, enquanto proposta, realizar um levantamento de pesquisas e intervenções efetivadas pela Psicologia nos países latino-americanos. Investigar os temas observados pelos pesquisadores, as perspectivas teóricas das produções e as práticas desenvolvidas, tendo como norte a construção de referências e proposições de ações; ainda, fortalecer a relação entre pesquisadores e instituições.

Acreditando na relevância de desenvolver a pesquisa, o encontro com a atividade de docência e outras, alteramos o objeto de estudo para nos unir a outros pesquisadores, no detalhamento das produções de âmbito educacional. Assim, tivemos a oportunidade de focar em temas de maior interesse, retomando a prática desenvolvida na assistência social e os discursos diversos com os quais tivemos contato nessa realidade e na educação, optando pelo aprofundamento na temática da relação Família & Escola. Consideramos, dessa forma, a oportunidade de clarificar como os pesquisadores têm compreendido as relações familiares, a

implicação disso na escolarização das crianças e, inclusive, como se tem feito a interlocução nos casos em que se necessita de intervenções específicas, em decorrência de dificuldades no contexto educacional ou mesmo familiar.

Traçamos os objetivos em conformidade com aqueles elencados na pesquisa em que nos engajamos; nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral realizar um levantamento na base de dados Redalyc, sobre as produções da Psicologia Escolar em âmbito brasileiro, que tragam a relação entre Família e Escola; compreender o embasamento teórico que subjaz o entendimento das relações Família e Escola, nas produções. Como objetivos específicos, temos: identificar as perspectivas teóricas das produções; levantar os tipos de pesquisas desenvolvidas nos artigos encontrados; analisar, a luz do referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural, a relação Família, Estado e Educação, nas produções; e construir análise crítica sobre as produções da Psicologia Escolar, frente ao tema Família, Estado e Educação.

No estudo sobre a temática Família e Estado, é possível apreender uma ausência histórica de ações efetivas deste último, em direção ao cuidado e proteção das famílias brasileiras. Despontam em nossa organização, enquanto nação, ações caritativas e filantrópicas, ligadas a movimentos religiosos e da sociedade civil, os quais direcionavam práticas envoltas numa perspectiva de bem-estar e bondade, conforme aponta Pereira (2006). Esses grupos normalmente compreendiam a família, especialmente aquela pobre e vulnerável, como um espaço incapaz para o cuidado, potencializadora, portanto, de patologias e más condutas (PATTO, 1984). Localizamos uma mudança de paradigma somente muito recentemente, nos anos 1980, na qual a família ganha lugar de destaque dentro da organização do Estado.

Mesmo considerando a ênfase dada à instituição familiar enquanto prioridade dentro do Estado Brasileiro, conforme Art. 226 da Constituição Federal, tal referência precisa ser analisada contextualizadamente. Alguns autores, como Pereira (2006), sugerem que essa inserção está ligada a uma desresponsabilização de ações pelo próprio Estado, ou melhor, uma expectativa de que a família desenvolva, de maneira autônoma, tais proteções. Ainda, mesmo tendo a família, a partir de nossa legislação soberana, lugar de prioridade na elaboração e execução de políticas e intervenções, continuamos trazendo fortes indícios daquela concepção estigmatizadora sobre a família, que marcou a história brasileira; invariavelmente, esse entendimento se faz presente no olhar e na prática direcionada à compreensão das problemáticas que afetam as famílias brasileiras.

Ao considerar a inserção de nosso país na lógica capitalista como um fator significativo de análise, compreendemos a existência de um grande número de famílias

vivendo em condições de pobreza e miséria, as quais sozinhas não conseguirão responsabilizar-se por uma mudança em suas condições de vida e, menos ainda, nos rumos estruturais do país. Diante disso, para que possam assumir todos os cuidados com os seus, é mister que sejam colocadas na prioridade de práticas, sob uma nova visão de potencialização, em detrimento da culpabilização por seu 'mal funcionamento interno'.

Voltado para os encadeamentos do fazer profissional em âmbito Educacional e Escolar, este estudo segue referencial de importantes autores da área, como Patto (1984; 1999), que já problematiza o lugar da família na compreensão das dificuldades da criança, Antunes (2003), Bock (2003), Facci (2012) e Proença (2012), os quais se dedicam a uma leitura crítica e posicionada socialmente. Tendo em vista estes referenciais teóricos, assumimos a hipótese de que as produções publicadas, na área de Psicologia Educacional e Escolar contemplam uma visão crítica sobre a relação Família, Estado e Educação. Sob tais orientações, ainda que a proposta do trabalho seja a análise da produção sobre estas três instituições – Família, Estado e Educação, vamos percorrer um vasto caminho para tal, partindo sempre da historicidade dos fenômenos. Em razão disso, contemplamos, nesta primeira parte, um estudo sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar, no qual é possível perceber como a inserção do profissional psicólogo nessa área de atuação se confunde com a própria história da Psicologia no Brasil. Destaca-se, também, a dificuldade da psicologia em desfazer-se dos laços com a ideologia dominante, que, desde sempre, foi imperatriz no discurso sobre os sujeitos, bem como esteve presente em outras ciências, trazendo a fragmentação indivíduo-sociedade à compreensão das queixas sobre alunos, imputando a eles o ônus do fracasso, enquanto condição individual.

No segundo capítulo, voltamos o olhar e análise para a própria Educação em seu viés com Estado e Família. Ao observar o modo como foi se estruturando a educação, enquanto dever do Estado, está implícita a análise da organização do sistema capitalista e do lugar que a educação ocupa nesse modelo societário. Assim como outras instituições sociais, a forma como a educação é materializada à população, parte de um projeto de hegemonia de uma classe sob outra, faz com que não possa ser analisada em desvinculação à filosofia liberal, arquiteta da lógica do sistema educativo atual. Nesse contexto, isso se revela também com a própria instituição familiar, explorada neste estudo como produto necessário à ascensão do capitalismo e não como uma forma inata e biológica do homem organizar-se.

Deixando leituras naturalizadas sob a constituição de todos os fenômenos que nos cercam, no capítulo que se segue, discorreremos sobre a psicologia histórico-cultural e seus principais pressupostos. Com base nisso e no método histórico e dialético, temos o

compromisso, neste estudo, de fazer um exercício dialético para compreender a lógica envolta nas produções que foram nosso objeto de estudo. Inferimos que essa condição proporciona uma análise ampla, não fragmentadora, nem reducionista, fazendo o caminho inverso da filosofia capitalista liberal.

Dando sequência ao estudo trazemos os resultados e análise referente às produções, identificadas na pesquisa, que tratavam especificamente da temática Família, Estado e Educação. Para uma melhor discussão categorizamos os artigos por eixos, considerando temáticas similares que se repetiam nas produções. Um eixo que abarca a maioria dos artigos refere-se à **maneira naturalizada e ideológica com que a família é apresentada**. Ressaltamos que somente em um dos textos os autores tiveram a preocupação de, ao discutir sobre família, trazer para a problematização o fato de que ela tem passado por profundas transformações ao longo dos anos, sendo produto de uma sociedade em movimento. As demais tratavam de família como aquela instituição nuclear, monogâmica e naturalmente constituída, tão logo, sem necessidade de contextualizá-la. Discutimos, em outro eixo, **o uso de testes e instrumentais quantitativos para a avaliação das relações familiares e destas com a escola**. Aqui, trazemos toda a marca de uma psicologia que se constituiu assentada numa prática normativa e segregadora, além das próprias dificuldades de desvincular-se com esse passado. Embasou o outro eixo a análise sobre **as perspectivas teóricas e as referências dos artigos**, levando em consideração a preponderância de referências e uso de estudos estrangeiros para a compreensão da nossa criança, inserida numa família que se constitui fruto das relações, nesse contexto, bem como da realidade brasileira em sua constituição. Ademais, foi possível perceber uma ausência de definição quanto aos referenciais teóricos, que deram sustentação aos estudos, considerando que, mesmo elencando autores que trabalham sob determinada perspectiva, muitas produções se eximiram de trazer a clareza da leitura de homem que estava presente na análise dos resultados, dado que julgamos procedente de análise.

Por fim, entendemos, à luz da produção analisada que a atuação psicológica, produzindo subsídios ou desenvolvendo as práticas, por muitas vezes, esteve em coalisção aos interesses da classe dominante e, por vezes, permanece distante de seu compromisso social com a sociedade brasileira. Em contraposição, este trabalho busca fundar-se na intencionalidade de juntar-se à produção crítica dentro da área de Psicologia educacional e Escolar, fornecendo dados e análises que conduzam a uma atuação ética e comprometida socialmente.

1 HISTÓRIA DO PERCURSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL

1.1 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Alguns autores debruçaram-se para elucidar a terminologia correta de nosso objeto de estudo; seguimos a orientação de Antunes (2008), quanto ao uso da referência *Psicologia Educacional e Escolar*. Para a autora, compreendendo a amplitude e complexidade do campo de estudo: “[...] a psicologia educacional como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica e a psicologia escolar como modalidade de atuação profissional que tem no processo de escolarização seu campo de ação, com foco na escola e nas relações que aí se estabelecem” (ANTUNES, 2008, p. 469) .

Ademais, Barbosa & Souza (2012) fizeram um amplo estudo sobre a história dessa área de pesquisa e prática no Brasil, de maneira que trazem a compreensão de que a escolha desse termo, em detrimento a diversos outros (Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia aplicada à Educação e Psicologia do Escolar, Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Higiene Escolar, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, entre diversos outros), atende a um pensamento tradicional ou crítico. Clarifica aos profissionais que, ao adotar a terminologia Psicologia Educacional e Escolar, preservamos, inclusive, a própria história dessa área, que não deve ser reduzida, dadas suas múltiplas faces, que tanto contribuíram ao campo educacional.

Essa pluralidade de terminologias corresponde aos caminhos trilhados pela psicologia, em seu fazer profissional, nessa importante área. Consideramos que não há como olhar para o modo como a psicologia construiu-se enquanto uma área de atuação dentro da educação, sem falarmos da própria política educacional em nosso país. E essa é uma história que começa no período colonial, com a chegada dos padres jesuítas em nosso território.

Das preocupações com a conquista da terra e do povo, Estado e Igreja adotaram como estratégia a educação dos povos indígenas. Arantes (2011) relata que a ideia que se tinha nesse momento era de que o índio era uma tábula rasa que se poderia facilmente governar, segundo princípios europeus. Nesse sentido, usando os princípios da escola tradicional, a qual Bock (2003) afirma basear-se por práticas e condutas que se estabeleceram, prioritariamente, junto a escolas religiosas, o conhecimento do cristianismo passou a ser entendido como

aquele que poderia, por meio da catequese, tirar os índios da barbárie e promover o autocontrole de sua má natureza.

É claro, como bem sinalizado por Romanelli (1990), que estamos falando de um ensino voltado a uma cultura geral básica, sem maiores preocupações com qualificação. A vida na colônia carregava consigo hábitos aristocráticos; nesse sentido, ao branco de origem europeia, além da detenção de poder econômico e político, cabia a posse dos bens culturais. Romanelli (1990) esclarece que, fundada numa lógica de estratificação social e estruturas de poder, a educação voltada à qualificação e preparo técnico, manteve-se, nesse período, disponível a um restrito grupo de pessoas, ou seja, à elite do período. Logo, esse ensino, executado pelos padres jesuítas, importava ao objetivo claro de recrutamento de fiéis para a igreja católica, o que obviamente não ocorreu sem sujeição, violência e mortes.

Arantes (2011) nos esclarece que, em relação à espiritualidade indígena, se revela toda a pedagogia da época, sendo tal questão tratada como um massacre cultural, em tal intensidade, como os castigos corporais. Nesse modelo de educação, baseado em preceitos religiosos, disciplina, regras e vigilância, via-se a possibilidade de domesticar a natureza desses homens e, nesse caso, não havia espaço para nenhum conhecimento que não fosse aquele baseado na fé, enquanto possibilidade de libertar os índios de um mal natural a eles embutido (BOCK, 2003). Se hoje é nítida toda a crueldade no tratamento, dispensado ao povo nativo, ao acompanhar a história brasileira, o que vemos é ainda maior violência a todos aqueles que não faziam parte da nobreza no período colonial; pode-se dizer que o tratamento cruel segue até os dias atuais. Referimo-nos aos africanos, trazidos para o trabalho escravo, os quais, porém, não foram vistos como candidatos a humanos e, tão logo, não passaram pela cristianização dos povos selvagens e primitivos que aqui viviam.

Arantes (2011), ao descrever os rostos de crianças no Brasil, nos traz a figura do que a autora nomeia como *Os primeiros brasileiros* (2011, p. 174), que se avolumam nas propriedades coloniais e, posteriormente, acabam por se fixar nas cidades; um inesperado e considerável número de pobres e desclassificados, caracterizados como mestiços; um grupo fruto da mistura das raças que aqui passaram a viver, a qual o autor designa como os primeiros brasileiros. Schawarcz (1993) nos apresenta, em seu livro: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, qual o cenário construído em nosso país em relação à grande miscigenação, fato compreendido como “[...] um tumulto, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade de nação” (SCHAWARCZ, 1993, p. 13).

Durante três séculos, a assistência pedagógica ou “educativa” foi destinada por iniciativas religiosas, sendo os índios os primeiros a serem catequisados e violentamente subordinados a uma nova cultura. Os negros, mestiços e mulatos, entendidos como animais, viveram à margem de qualquer iniciativa voltada a seu cuidado e desenvolvimento, nem pela igreja e menos ainda pelo Estado. Podemos apreender, nesse sentido, com relação à história da educação no Brasil que, mesmo de forma violenta e com a anulação de todo o conhecimento que os nativos já detinham, foi por iniciativa dos Jesuítas, que a escola apareceu para o cenário social. Rossato (2016) indica, inclusive, tal manifestação bem próxima daquela por nós identificada, na atualidade, como uma arquitetura escolar.

Romanelli (1990) chama nossa atenção ao fato de que o modo como a Companhia de Jesus no Brasil conduziu a educação é responsável pela transformação desta em educação fragmentada entre classes. Isso porque deixa aos poucos o seu objetivo primeiro, que era a catequese, para importar-se com a educação da elite; sendo assim, teve como sustento o conhecimento produzido no exterior, muito distante, portanto, da realidade colonial e escravocrata vivida em nosso país. Até o século XVIII, a Companhia de Jesus detinha “[...] a função de aparato ideológico, como braço intelectual da metrópole” (CRP/SP, 2011, p. 05). Com a chegada da corte portuguesa a nosso país, é possível identificar as primeiras iniciativas para além daquelas instituídas pela igreja. Contudo, mesmo com a expulsão dos jesuítas, a educação sustentava-se pela mesma base, tendo como símbolo a apartação de classes e a preservação das estruturas de poder (ROMANELLI, 1990). Logo, era claro que a preocupação não estava em uma educação que atendesse às necessidades, principalmente, dos grupos mais vulneráveis. Fortalece-se, nesse período, a direção dada às questões sociais no Brasil, ou seja, a elite era claramente compreendida enquanto criança e podia desfrutar disto. Aos pobres, negros e mestiços, um aparelho jurídico foi estruturado (ARANTES, 2011).

1.2 O APARECIMENTO DA PSICOLOGIA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Patto (1984) argumenta que, nesse contexto, a Psicologia estava envolvida em trabalhos de laboratório, baseada em preceitos europeus e estrita a membros da elite, distante da situação que a grande maioria da população brasileira vivia, de analfabetismo e exposta à mão de obra barata, conveniente aos grandes proprietários de terra. Nesse período, o país passa a viver um novo momento, sob influência de mudanças que já vinham se desenvolvendo nos países de primeiro mundo, em detrimento do Liberalismo e Positivismo. Em vista dessas novas ideias, que passam a ocupar lugar de destaque, em contraponto àquelas

legitimadas por saberes religiosos, um corpo de instituições materializa-se na vida pública e cultural do país. Dentre elas, destacamos as bibliotecas, academias, instituições de ensino, como a Faculdade de Medicina e de Direito. E é por meio da sua fundação que as ideias, desenvolvidas na Europa, fomentam condições sociais e intelectuais que revolucionam a vida da população, estremecendo o poder do saber religioso, ante a vida das pessoas (CRP/SP, 2011).

Nagle (1974) descreve que, nessa época, a história política e social do Brasil vai deixar um sistema econômico baseado na colônia para preparar-se para a instalação do capitalismo. Esclarece que a industrialização será o importante componente a modificar os quadros da sociedade brasileira, incluindo os processos educativos. O autor compreende esse período como um intervalo em que a escolarização ganha surpreendente destaque pela crença de que a educação, voltada a todas as camadas da população, poderia nos colocar no rol das grandes nações. Além disso, já se manifestava o poder doutrinário que essa instituição traria, tendo como perspectiva que os homens, sendo educados, poderiam reconstruir a sociedade, agora em conformidade com novos preceitos.

Vemos, no Brasil, no século XIX, o fim do período da escravatura, a vinda de mão de obra europeia, o início da exportação do café e uma tendência à industrialização, repercutindo no crescimento da circulação de dinheiro e mercadorias (CRP/SP 2011). Essas mudanças relacionam-se intimamente com o sistema escolar, que desenvolver-se-á em um país capitalista dependente (PATTO, 1984).

Antunes (2008) ressalta que, nesse período, mesmo que não delimitado enquanto ciência psicológica, é possível verificar ideias sobre fenômenos psicológicos, circundados por outras áreas do conhecimento. Essas ideias vieram num período não muito distante, para tornar-se objeto de estudo da própria psicologia educacional e escolar, tais como desenvolvimento infantil, aprendizagem e ensino, dentre outras. Merece destaque o fato de que essa área de estudo e prática, psicologia educacional e escolar, não precisou esperar a consolidação científica da ciência psicológica. Conforme Barbosa & Proença (2012) indicam, o campo de estudos e práticas da psicologia educacional e escolar esteve, desde a gênese da própria psicologia, prosperando juntamente à ciência psicológica. Patto (1984) legitima tal dado, trazendo em seu texto uma discussão ampliada, para além do contexto brasileiro, sinalizando como o olhar da psicologia para as questões educativas implica-se com a própria origem da psicologia científica.

1.3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO E O PAPEL DA PSICOLOGIA

O cenário brasileiro, relativo à educação, em meados do século XIX, era problemático, haja vista a grande massa de analfabetos entre a população. Assim, é diante dessa questão que, de acordo com Nagle (1984, p. 110): “[...] se operou a luta pela reconstrução nacional, cujo ponto de partida se liga a esta constatação mais significativa: a miserável situação do ensino”.

Nesse sentido, a instrução escolar, para Nagle, ocupa posição de destaque no projeto de renovação nacional. Presenciamos, nesse período, a execução de uma proposta, feita pelo governo federal, de direitos sociais ampliados a toda a população; nesse plano, a educação seria a responsável pelo sonhado desenvolvimento nacional (PATTO, 1984). Destacamos, ainda, que, em razão do forte apelo do movimento nacional, a população das camadas populares também passou a compreender a educação enquanto possibilidade de progresso, fazendo com que buscassem os bancos escolares, na fantasia de ascensão social (ROMANELLI, 1991).

Essa ideia de igualdade de acesso à educação coloca em cheque a então educação nos moldes tradicionais, tendo como essência a crítica a isso, se materializa uma nova teoria educacional. Evidencia-se a uniformidade social no país (SAVIANI, 2012), e desponta, nesse momento, a escola nova ou escolanovismo. Leonardo, Facci & Silva (2010) esclarecem que tal teoria funda-se a partir de estudos de John Dewey e Jean Piaget, tendo como foco o aluno. Distintivamente da disciplina, regras firmes e vigilância constante, que caracterizam a escola tradicional - com vistas a corrigir desvios dos alunos -, a escola novista fundou-se como um espaço de liberdade, afetividade e comunicação (BOCK, 2003):

[...] escola passou a ser espaço [...] onde a criança poderia manifestar sua afetividade, expressa como carinho ou agressividade, expressa como construção ou destruição; sua liberdade, expressa como obediência ou rebeldia. Todas as manifestações infantis foram tomadas, em seu natural, como boas e desejáveis. Mas a escola se manteve vigilante; não no que diz respeito à disciplina, mas ao que diz respeito ao desenvolvimento psicológico da criança (BOCK, 2003, p. 81).

Ganha espaço, diante dos ideários pedagógicos da Escola Nova, a psicologia enquanto ciência capaz de responder às questões que agora estavam em primeiro plano, ou seja, o desenvolvimento das crianças. Conforme sinalizado por Costa (2014), esse cenário

impulsiona a psicologia ao avanço, em direção à sua autonomia em relação às outras áreas do conhecimento. Tal situação está atrelada, de acordo com Antunes (2008), à vinda de conhecimentos produzidos em lugares estrangeiros, a exemplo dos Estados Unidos e Europa, o que já se desenhava enquanto psicologia educacional.

Bock (2003) discorre sobre a aliança entre escola nova e psicologia, clarificando a extensa produção sobre desenvolvimento datada desse período, principalmente, no que refere-se ao pensamento, inteligência, afetos e sociabilidade de crianças. Obviamente, além de conhecimento produzido, também se avolumam instrumentos relacionados à prática, como os testes psicológicos. Estando intimamente ligado a isso, Nagle (1984) pondera a importância que a disciplina psicologia ganha nos currículos, mas, principalmente, vislumbrada enquanto capaz de “psicologizar o processo de escolarização”:

De uma forma ou de outra, a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim, libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é, exclusivamente de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação; com efeito, é por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica de seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, e as suas tendências (NAGLE, 1984, p. 247).

Em face do fortalecimento e consolidação da Psicologia, a partir da década de 1930, Antunes (2008) dispõe que tal fato se dá em razão da relação já descrita da área com a educação. Inclusive, o referido autor sinaliza que campos, hoje tradicionais de atuação, como clínica e trabalho, se desenvolveram nessa época, tendo sua essência ligada à educação, assim como o próprio ensino nas universidades.

Saviani (2012) retrata, contudo, que o modelo de educação descrito não alçou mudanças nas perspectivas educacionais brasileiras. O referido autor aponta que isso se deve, principalmente, aos gastos superiores ao da escola tradicional, acabando por atingir somente algumas raras escolas, de pequenos grupos da elite. Além disso, Patto (1984) afirma que houve debates entre teóricos da escola nova e setores da igreja católica, estes últimos preocupados com nacionalização e laicização do ensino. Saviani complementa, descrevendo claramente o escolanovismo enquanto um instrumento hegemônico a serviço da classe dominante.

Mesmo não tendo se prolongado enquanto proposta educativa de Estado, Bock (2003) revela que esse modelo de educação acabou por determinar o modo como a psicologia e educação conceberam as relações educativas. Assentadas na lógica capitalista, essas duas

áreas de saber posicionaram a educação enquanto um processo natural, voltado ao desenvolvimento de potencialidades individuais, implicando, segundo a mesma autora, na concepção de atribuições também individuais, naqueles casos em que o desenvolvimento não segue prescrição descrita nos manuais.

1.4 A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO GOVERNAMENTAL E O RECONHECIMENTO DA PSICOLOGIA ENQUANTO PROFISSÃO

Como as práticas educacionais não são neutras, tendo em vista que sofrem nos jogos de interesses e poderes de diversos grupos, também conforme dispõe Saviani (2000), dependem da estrutura política; em 1937, com as condições democráticas dadas pelo Golpe do Estado Novo, as pressões da população urbana e as exigências das indústrias, há comprometimento nas diretrizes das reformas educacionais que seguem. Patto (1984) afirma que, a partir de então até 1945, é possível identificar no cenário nacional: a reforma no ensino, que tencionava as populações pobres; a criação do Ministério da Educação; integração da escola primária, secundária até níveis superiores; e aprovação do estatuto das universidades brasileiras. Têm-se, então, a inauguração da primeira universidade brasileira e são regulamentadas as escolas técnicas e vocacionais.

Podemos perceber, pelas leituras, que a psicologia, até 1960, segue a filosofia desenvolvimentista capitalista do país, dessa forma, tendo uma lógica que se volta à preparação da mão de obra e qualificação para o trabalho; os psicólogos se debruçam sob diagnósticos e tratamentos, referendando a seleção e aprovação dos mais aptos, por meio dos testes psicológicos (PATTO, 1984). Tal prática desenvolve-se nos diferentes espaços educacionais e de trabalho.

De acordo com publicação do CRP/SP (2011), nos anos posteriores, a ciência Psicológica, fortalece-se na formulação de teorias, técnicas e práticas. As áreas: educação, trabalho e clínica concretizam-se enquanto os principais campos de atuação da categoria, evidenciando-se o uso do teste psicológico enquanto instrumento eficaz de avaliação psicológica. Com essa ascendência, cresce também as movimentações para a regulamentação da profissão, culminando com um Projeto de Lei, em 1958, que dispõe sobre a regulamentação da profissão em nosso País. Entretanto, somente a Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 traz o reconhecimento da profissão de psicólogo, fixando normas para a atuação e estabelecendo currículo mínimo para formação.

Na década de 1960, marcada pela “modernização”, período em que o capitalismo avança e se abre ao capital estrangeiro, pode ser identificado o crescimento de uma população que pode ser caracterizada enquanto classe média urbana. Yamamoto (2003) descreve ainda que o Brasil vivia um momento de intensa mobilização populista. Contudo, “[...] a eleição e a renúncia de Jânio Quadros, a resistência dos setores conservadores à posse de João Goulart e às reformas de base, propostas pelo novo presidente, alimentam uma fase de turbulência institucional” (CRP/SP, 2011, p. 13), culminando no golpe militar em abril de 1964.

Obviamente, esse fato vai provocar efeitos, repercutindo, inclusive, na atualidade, no fazer Psicológico e na própria educação. Costa (2014) descreve que houve impactos na base curricular, deixando toda sua criticidade, assim, a formação do psicólogo, igualmente, foi empobrecida, tendo em vista que se viveu um longo período de domínio militar, o qual ainda traz marcas à formação. Gomes, Lima & Rocha (2003) avançam na problematização, descrevendo que as políticas educacionais vão reorganizar-se com base numa nova disciplina, que se identificava muito com o padrão exigido dentro das indústrias; uma educação voltada à formação de um trabalhador fabril, que não precisava, portanto, de muita reflexão.

Esse modelo educacional teve sua abertura já no governo de Getúlio Vargas, mas consolidou-se nesse período, representando uma proposta capaz de preparar tecnicamente profissionais para as linhas de produção. Essa pedagogia adotada, estrategicamente pensada e estruturada, estava voltada ao propósito de consolidação da fragmentação social. Materializava-se no âmbito do trabalho, pela divisão entre ações técnicas e intelectuais (GOMES; LIMA; ROCHA, 2003), correspondendo claramente aos interesses militares, em que as relações se efetivavam por meio do controle, padronização de condutas e definição clara de poderes. Saviani (2012) colabora com a compreensão, caracterizando-a enquanto uma pedagogia tecnicista, estruturada com vistas à operacionalidade e objetividade do sistema. Segundo o referido autor: “[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as influências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2012, p. 12). Logo, a organização de padrões educacionais se fez por planejamentos aos quais disciplinas e práticas precisavam se adequar.

Saviani (2012) nos conduz a uma reflexão importante sobre os sistemas educacionais brasileiros, pois, inicialmente, tínhamos um modelo tradicional, com destaque à figura do professor. Com a ascensão da escola nova, professor vira elemento secundário e o aluno ganha evidência. Diante disso, uma nova inversão se encaminha; nem professor e nem aluno, mas a organização racional desempenha função de responsável pelo êxito da educação tecnicista. E a educação colabora para formar cidadãos aptos e produtivos à sociedade

(SAVIANI, 2012). Patto (1984) já trazia tais considerações, em estudo anterior, afirmando claramente o quanto o sistema educacional, em voga durante os anos da ditadura militar, servia como objeto ao desenvolvimento da economia capitalista, aposta dos militares no superdesenvolvimento do Brasil, o que relegou o país à dependência exterior.

Antunes (2008) descreve o modo como direcionou-se a atuação psicológica a partir de então. Já relatamos, aqui, a confluência entre o desenvolvimento da Psicologia e da Educação, formando, assim, a área da Psicologia Educacional e Escolar. Ocorre que, após a regulamentação da profissão, essa área de interesse altera-se, deixando de ocupar lugar de destaque, sendo sucedida pela Psicologia Clínica, enquanto atrativa para alunos e profissionais. Aqui, desfazemos uma concepção antiga, pois a psicologia não foi primeiramente clínica; ela circundou por outros campos e, como vimos, o da educação, prioritariamente; depois, transpôs seu conhecimento para o ambiente individualizado da clínica.

Essa inclinação à prática clínica, que se intensifica, é, segundo Yamamoto (2003), consequência da influência médica a outras especialidades, uma personificação de uma profissão liberal e bem-sucedida. Tal interferência ainda repercute no fazer profissional, na compreensão do saber/poder do conhecimento e na busca por prestígio pela escolha de uma área ou outra. Ainda, é notável, aqui, o quanto a profissão deixou de considerar as repercussões das condições sociais na saúde mental dos sujeitos, de forma que a classe se ausentasse das discussões sobre desigualdade social, pobreza, vulnerabilidade social, entre outras. E, por sua atuação afastar-se das condições concretas de vida do brasileiro, tal fato passará, conforme Yamamoto, a ser duramente criticado, tanto por educadores quanto por psicólogos, dado o caráter reducionista da atuação:

O conhecimento psicológico estava incorporado à Pedagogia e à prática dos educadores e a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus “problemas”, atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que tinham, a seu ver, “problemas de aprendizagem” ou outras manifestações consideradas como “distúrbios” inerentes ao próprio educando (ANTUNES, 2008, p. 472).

1.5 DA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DE NOVOS SUBSÍDIOS PARA A PSICOLOGIA

Silva (2017) problematiza a pressuposta neutralidade, a qual a Psicologia intentava, distante, portanto, de reflexões políticas e tampouco das suas consequências na prática.

Tratava-se de uma atuação profundamente normatizadora, por meio da qual se naturalizava toda opressão e violência contida nas relações sociais, tentando adaptar os sujeitos a elas. Podemos perceber que, nos primeiros 20 anos de profissão regulamentada no país, a prática se fez notadamente comprometida com os interesses da elite brasileira. Todavia, com a rearticulação do movimento popular no país, próprias denúncias e avaliações sobre o rumo da profissão, esse quadro começa a se modificar (YAMAMOTO, 2003).

As críticas apontavam às interpretações psicologizantes e reducionistas, inclusive, de fatores educacionais e pedagógicos; interpretações clínicas assentadas num modelo médico, com grande tendência à patologização (ANTUNES, 2008). Outro corpo de explicações, também deslocado e sem criticidade, ganha notoriedade nesse período histórico; Barbosa & Souza trazem as repercussões de um discurso salientando os fatores ambientais e socioeconômicos como responsáveis pela insuficiência no aprendizado de crianças. Saíamos de um determinismo biológico para um determinismo sociológico. Mas, justamente as críticas a essas explicações foram terreno propício para a construção de novos conhecimentos, que puderam finalmente rever os rumos do trabalho e da própria profissão, liberando a criança dos rótulos e pensando na amplitude dos processos educacionais na construção da queixa escolar.

Uma grande obra, que alicerçou essa mudança de paradigma, é de Patto (1984), “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar”, amplamente referenciada nesta pesquisa, pois, além de fundar as discussões sobre a atuação do psicólogo no contexto educacional e escolar, ainda não superamos os problemas discutidos e tratados pela autora há mais de três (03) décadas.

Outro fator estruturante, na revisão do fazer psicológico, foi a mudança na conjuntura política, social e econômica que se configurou no cenário brasileiro em meados da década de oitenta. Nesse período, desfrutamos, enquanto nação, da abertura do processo democrático no país, que resultou na institucionalização da Constituição Federal de 1988 (CRUZ & GUARESCHI, 2014). Nesta, o ideal democrático representou a vontade coletiva voltada à garantia de direitos, com destaque para os direitos sociais, que, outrora, haviam sido negligenciados, durante os anos de repressão da ditadura militar (PACÍFICO, TAMBOTIL & ZIBETTI, 2016). A educação foi assim garantida enquanto um princípio constitucional e, em 1996, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). A partir de então, algumas mudanças e adequações foram implementadas, condizentes com transições no direcionamento político de cada período.

Educação e a escola, reexaminando suas propostas e inclusas num olhar mais democrático, estimulam que, dentro da Psicologia, ganhe força uma atuação mais

comprometida socialmente. Já estava claro, nesse momento, que um fazer voltado à adaptação, normatização, ajustamento ou medição de inteligência há muito não fornecia respostas a demandas das crianças, suas famílias, professores e sociedade como um todo. Alterou-se o foco da análise, que até então centrava-se no indivíduo, para “[...] compreender a produção da subjetividade na escola a partir da complexidade das relações estabelecidas por meio das políticas educacionais, das relações institucionais, pedagógicas, culturais e interpessoais” (CHECCHIA & SOUZA, 2016, p. 296). Foram possibilitadas novas compreensões do desenvolvimento humano, desagregando visões cristalizadas e até então dominantes.

Essa nova forma de olhar para os processos educativos constitui, para Meira (2000), a possibilidade de mudança almejada por aqueles que aspiravam a uma nova posição política e ideológica da psicologia. A educação, estando como prioridade no plano de governo do país, avoluma nosso compromisso profissional, que é, para a Psicologia histórico-cultural, a possibilidade de humanização dos sujeitos.

Pelo discorrido, é possível afirmar, que todo movimento de revisão da prática e produção científica dentro da psicologia, ganha corpo e traz para o campo de análise a dimensão da desigualdade social e suas repercussões, principalmente no final da década de 1980, em conjunto ao desenho das políticas públicas aqui implantadas. Todavia a institucionalização de uma lei ou política por si só não é capaz de mudar todo um contexto social, mesmo que ela sinalize a repercussão de um movimento importante da sociedade. Logo, é possível perceber, no atual momento, uma depreciação da política pública de educação, sendo notório o tratamento de aviltamento dispensado à ela, materializado em baixos salários, investimento escasso e condições precárias de trabalho.

Neste contexto desafiador, a psicologia tem seu compromisso ampliado. Guzzo (2019) chama a atenção de que este cenário encontrado pelo psicólogo nas escolas, não é o oposto dos desafios encontrados pelos alunos em outras circunstâncias de suas vidas. Em análise a conjuntura social atual, Guzzo sinaliza que “os efeitos desse clima de insegurança, intolerância, violência recorrente nos dias atuais são visíveis no dia a dia da escola, afetam a aprendizagem das crianças, desanimam professoras e instauram a naturalização do fracasso e o desinteresse pela educação” (GUZZO, p. 17, 2019).

Guzzo (2019) discorre sobre as adversidades que a psicologia encontra no desenvolvimento da prática na área Educacional e Escolar, enfatizando a formação acadêmica, ainda incipiente na formação de profissionais que compreendam e assim possam atuar de maneira adequada nas políticas públicas. Outra questão trazida pela autora é a própria

ausência do psicólogo enquanto profissional da educação. Situação que já apresenta possibilidades de superação, pois em 11 de Dezembro de 2019, foi publicada a Lei n 13.935, que dispõe sobre a prestação de trabalho de psicólogos na rede pública de ensino.

No enfrentamento as problemáticas, Antunes (2019) orienta para a importância do arcabouço teórico que a psicologia construiu nesses anos de atuação e a necessidade, portanto, de apropriação desta base pelo profissional. A autora acredita que em nossa história junto à educação, temos práticas que nos conduzem há possibilidades concretas de colaborar na construção de uma escola democrática, ou seja, uma instituição aonde todos tenham condições de desenvolver-se de maneira integral (ANTUNES, 2019).

Sintetizando...

Percorrendo a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, podemos perceber que essa área de atuação e estudos não se desenvolveu de maneira aleatória, mas, sobretudo, em confluência com a própria história da organização do país, principalmente, com as bases da educação. Dessa forma, percebe-se que a educação, por séculos, esteve vinculada a um discurso religioso, como vemos na prática dos jesuítas - nossos primeiros professores - e só pode ganhar novos contornos com a aspiração capitalista, que tomou conta do país em meados do século XIX.

Os ideais do liberalismo colaboram para a inserção da psicologia como destaque para o sucesso da educação, de maneira que, a partir de então, essa ciência (a psicologia) ganha status por trazer em sua base concepções de produções europeias, entendidas, naquele momento, como importantes para o desenvolvimento do país. Ocorre que esses novos princípios, ao deixar as explicações de base espirituais e/ou religiosas, concebem a educação enquanto possibilidade de colocar o homem a serviço do capital, o qual agora dita a nova ordem de tudo. Nesse sentido, o compromisso da psicologia, inserida no espaço educativo, precisa corresponder à necessidade de seleção e adaptação de bons trabalhadores ao sistema capitalista, que progride no país.

Patto (1984) tenciona que esse direcionamento da atuação e mesmo das produções acadêmicas nos acompanharam por um longo período e ainda estão presentes na atualidade, com marcas no fazer profissional do psicólogo. Como a necessidade de atuação estava em correspondência a interesses do capitalismo em desenvolvimento, precisamos levar em conta a repercussão disso na compreensão do próprio sujeito humano, que, envolto na ideologia

dominante, foi explicado por nossa ciência como alguém capaz de se autodeterminar e escolher a posição que ocuparia nesse mundo, usando para isso a educação.

Novas possibilidades de atuação, produção e inserção da psicologia na sociedade brasileira começaram a se desenhar na década de 1970, quando ficou claro que nossa ciência estava distante dos verdadeiros problemas do povo brasileiro. A busca pela construção de uma psicologia, implicada com questões sociais, ganha subsídios por uma mudança paradigmática no país, que se materializa no novo ordenamento jurídico de 1988. Abrem-se, aqui, as possibilidades de a psicologia comprometer-se com o novo tom dado às políticas sociais, da qual a educação faz parte, agora, sob novo viés, não mais de padronização de uma massa de trabalhadores, mas, de fato, preocupada com o desenvolvimento integral do humano, pela prática educativa. Ocorre, todavia, que mesmo com importantes subsídios para atuação, ainda nos deparamos com alunos excluídos do processo educativo, situação que reafirma o compromisso da ciência psicológica junto à política educacional.

2. ESTADO, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO

Reconhecemos a educação enquanto um direito constitucional universal, ou seja, que deve estar acessível a todos, sem distinção, desde a Proclamação da nossa Carta Magna, em 1988. No dia a dia da escola, a educação se materializa como um dos mais complexos direitos a se garantir, prova disso são os números da educação pública, com uma soma considerável de alunos que integram as conhecidas referências do fracasso escolar. Essa ideia de ensino público, universal e obrigatório faz parte de uma história recente da humanidade e desenvolve-se como um mote tipicamente liberal (SAVIANI, 1992)¹

Neste sentido Horta (1994) afirma que, para entender a forma como o Estado intervém na educação, nos exige anteriormente compreender o próprio laço intrínseco com a formação capitalista liberal. Ainda, o autor afirma que cada etapa do processo capitalista vai demandar determinadas organizações do Estado e, nesse sentido, o liberalismo, filosofia da burguesia, pode ser percebido claramente nos aparelhos institucionais estatais, operando segundo sua ideologia.

Assim, na compreensão histórica, identificamos na instituição da modernidade e com ela, a organização societária nos moldes capitalistas revela-se a necessidade da educação escolar. Saviani (1992) descreve que o encerramento do modelo medieval possibilitou o nascimento e crescimento das cidades, assim como a troca do campo e da agricultura de subsistência para a indústria e a fabricação de produtos; em decorrência disso, todo o saber, que tinha uma essência teológica, necessita modificar-se para conhecimento científico. Essa forma de compreensão impõe à nova sociedade a incorporação de algumas habilidades específicas, dentre as quais está o domínio da cultura intelectual adquirida pela escola - a qual conquista o status de instituição predominante, sistemática e deliberada, de educação.

Para Horta (1994), a intervenção do Estado nas questões educacionais era defendida por grandes pensadores do liberalismo, com vistas a garantir que atendesse aos interesses do processo produtivo, limitando-se ao básico, às classes trabalhadoras e de origem pública. Segundo a lógica de pensamento liberal, não se deveria tomar o tempo dos filhos dos trabalhadores com uma educação muito complexa. Uma educação de maior qualidade e

¹ Assumimos o entendimento de Saviane que é na escola que a educação, enquanto política pública, se materializa, isto posto, justificamos a utilização de ambos os termos nesta dissertação. Entendendo ainda que a psicologia educacional e escolar tem na escola e nas relações que aí se estabelecem seu campo de ação

duradoura seria destinada às crianças, cujos pais poderiam investir em um período escolar mais extenso e, posteriormente, com maiores opções de profissões. Resumir-se-ia, assim, a racionalidade em relação à educação pública, sob responsabilidade do Estado: destinar educação conforme a já anunciada divisão de classe, de maneira que, aos trabalhadores, bastava a instrução comum. Além dessa orientação, Saviani (1992) ressalta que as questões econômicas também conduziram a educação enquanto uma responsabilidade estatal, interessando ao Estado para garantir que sua população não padeça na total ignorância, colaborando, assim, à ordem da nação.

Gandini (1992) contribui com essa noção, sinalizando que a educação, enquanto encargo do Estado, passa a ser um instrumento político, haja vista a função organizadora da sociedade e o caminho lógico que deve idealizar, o da ordem econômica e social. Sob a proposição básica do liberalismo, nascente na modernidade, correspondendo aos próprios interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos, o Estado assume toda a organização e manutenção do sistema educativo, inclusa nessa responsabilidade a necessidade de tornar a educação obrigatória a todos os cidadãos (SAVIANI, 1992). Logo, o que temos operando a partir de então, no âmbito da educação, é um estado burguês, ou seja, a máquina estatal trabalhando para atender interesses do capital.

A educação precisa ser pública e obrigatória, pois, conforme Horta (1994), ela se materializa enquanto um agente importante para que a população, em geral, reconheça o sistema capitalista enquanto legítimo e o aceite. Nesse sentido, por meio da função socializadora que a escola traz embutida em seus princípios, garantem-se competências para as vivências coletivas em sociedade. Tem-se como pano de fundo uma função de diferenciação, que o autor entende como preparação para o desenvolvimento de papéis, de acordo com as posições sociais de cada um. Logo, para Horta, a educação é organizada, para que cada um saiba seu lugar, mesmo que inseridos numa mesma cultura.

Continuando sob análise das proposições de Horta (1994), que atenta para funções manifestas e não manifestas da educação, estas últimas, quando explicitadas, trazem à tona os reais interesses da educação no sistema capitalista. Logo, além da socialização e diferenciação, Horta distingue as funções de formação profissional, elaboração e a difusão da ciência e tecnologia, ambas acentuadas com a intensificação do sistema capitalista. Correspondem, nas suas funções não manifestas, como responsáveis pela reprodução e qualificação da força de trabalho necessária à estratégia liberal. É importante a compreensão de tais funções, para elucidar os meios pelo qual o Estado orienta toda a política educacional.

Podemos compreender, até o momento, que o Estado não tem autonomia para definir seus próprios fins; nesse sentido, a educação sofreu alterações após sucessivas crises do sistema capitalista, que necessitou reorganizar seus princípios, com vistas a manter a hegemonia, especialmente, após a segunda guerra mundial. Nessa renovação dos objetivos capitalistas, o Estado não poderia continuar fazendo investimentos em projetos que não lhe trariam retorno, tal como a educação era entendida inicialmente. Assim, a defesa liberal pela educação ganhou novo tom, vários países entraram na lógica neoliberal e os processos educativos passaram a ser produto de investimento (SAVIANI, 1992). Rossato (2016) problematiza essa ideia, sugerindo que as implicações do neoliberalismo, para toda a sociedade, consistem em que as relações, a partir de então, se baseiam em contratos de compra e venda, pois tudo precisa ser supervisionado com vistas a garantir maior lucro.

Nessa lógica, os iniciais prejuízos na aplicação financeira com educação passaram a ser percebidos como possibilidades de investimento, não mais enquanto uma atividade não lucrativa; a educação passou a ser visualizada enquanto investimento, possuindo um valor econômico próprio, sendo constatado por pesquisas que comprovam o aumento da renda em razão do nível de escolaridade (SAVIANI, 1992). A partir de então, novamente pela força do pensamento liberal, a educação ganha novo status, sendo, agora, entendida enquanto instrumento de recursos humanos, inserida dentro da lógica contratual de mercado.

Uma característica importante, inerente a esse processo da ideologia neoliberal, facilmente percebida em nossas relações sociais, é o aprofundamento do conceito de mercado, em face da contração do papel do Estado. Rossato (2016) explica que as questões econômicas, para o neoliberalismo, independem da ação do Estado, principalmente, no que se refere às questões sociais, que passam a operar na lógica do Estado-mínimo. Estando a educação pública sob esse critério, a iniciativa privada ganha maior autonomia nas suas ações. Garcia (2015) problematiza, em sua tese de doutorado, as vicissitudes trazidas pelas exigências do capitalismo, principalmente, aquelas relacionadas às questões educacionais, levantando o questionamento envolto justamente em como se opera a educação num mundo permeado pela lógica do lucro, regulado, portanto, pelo mercado.

Nesse cenário, o Brasil aprova a Constituição Federal de 1988, que apresenta forte apelo em relação aos direitos sociais. É sabido que, na sua formulação, o país atravessava um período crítico, em decorrência da desigualdade social e pobreza, o qual destinava grande parte da população a condições indignas de sobrevivência. Em face disso, a Constituição vem como resposta a essas condições, por meio, sobretudo, de grande clamor popular. A educação tem ênfase nesse documento, sendo caracterizada enquanto um dever do Estado e um direito

de todo cidadão. Além da obrigação elencada ao Estado, a família aparece no mesmo rol de responsabilização, estando equiparadas, as duas instituições, como é claro no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família [...]”. Essa colocação também é um marco da Constituição, não somente relacionado ao direito educação, mas na efetivação de todos os direitos sociais descritos no documento (saúde, direitos da criança, adolescente e idoso, assistência social, entre outros), no qual a família ganha destaque. O Estado atribui a ela a incumbência de garantir que os direitos sociais sejam, de fato, assegurados.

As leituras de produções, desse mesmo período histórico, década de 1980, como a obra de Patto (1984), revelam que, sob a família, foram tecidas explicações preconceituosas e estigmatizadoras, atribuindo a ela as faltas e inabilidades no desenvolvimento de crianças e adolescentes, quando sobreviviam em condições de miserabilidade. Temos então uma ambiguidade, pois no campo teórico descrevia-se a família enquanto locus de adoecimentos, e no mesmo momento histórico o Estado delegou a esta um importante papel de cuidado de seus membros. Entendendo que o Estado direciona muito de suas ações em razão de interesses dominantes, é válido compreender como se desenvolve a relação entre Estado e família, bem como se destina o dever das políticas sociais para essa instituição.

2. 2 ESTADO E FAMÍLIA

Neste texto, seguimos a lógica de compreender o fenômeno no movimento histórico, seu advento e evolução, entendendo que, somente por esse caminho, vamos compreendê-lo em sua completude. Por essa via, cabe a pergunta, será que a família, tal como conhecemos hoje, sempre existiu? Anteriormente a isto ainda: o que é família, afinal?

Um ponto importante para partimos é a sinalização feita por Bruschini (2000), a qual compreende que temos feito, inclusive no campo científico, uma naturalização da família. Nessa lógica, percebemos como genuína a constituição familiar efetivar-se pela relação conjugal entre homem e mulher; ainda materializam-se claras divisões de papéis, inclusive, o exercício de poder e subordinação, principalmente, entre os gêneros feminino e masculino, adultos e crianças. Tão logo, para a referida autora, o início das discussões, envolvendo família, deve partir da dissolução da naturalidade que a cerca, percebendo-a como uma invenção da humanidade, que está em permanente mudança.

Engels (1985) já tecia os mesmos esclarecimentos, compreendendo a forma inata de olhar para a família como responsável pela demora em problematizá-la. Esclarece, já no prefácio do seu livro: *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, obra escrita

em 1884, que, por forte influência religiosa, estudos sobre a família demoraram a desenvolver-se. Predominantemente, a forma patriarcal, até então apresentada, não cedia espaços para controvérsias sobre essa instituição.

Seguindo as ideias de Karl Marx, Engels (1985) faz uma análise materialista da história, relatando que, no tratamento dispensando à família, é como se ela tivesse permanecido imóvel na história. Poster (1978) analisa que a aplicação do método materialista histórico, para a análise sobre a família, faz da obra de Engels um singular estudo, que foi capaz de despir-se de discursos morais e ideológicos, os quais se mantinham sob essa história, encobrendo-a. Assim, culmina na conclusão de outros analistas sociais, de que a família que se conhecia, naquele período, não era natural e nem eterna.

Partindo das elaborações de Morgan (1818-1881), Engels esboça uma história da família a partir de fases clássicas de sua evolução, fornecendo elementos importantes para a desnaturalização dessa instituição social, que ganha, no decorrer dos séculos, a função socializadora dos indivíduos. Ambos analisam o desenvolvimento da humanidade a partir dos progressos na criação de meios de sobrevivência e existência, ou seja, à medida que o homem altera a natureza com vistas à sua soberania. Da análise do estado selvagem, barbárie e civilização, somos apresentados, pela obra de Engels (1985), a diversas relações de consanguinidade presentes em distintos lugares do mundo, que não correspondiam entre si, levando Engels (1985) à compreensão da instituição familiar enquanto um elemento dinâmico e em transformação contínua.

Nos estudos iconográficos de Ariés (1981), é notório o especial interesse do autor pela compreensão da família. Um fato de destaque, na idade média, era a ausência, daquilo que hoje nomeamos como moralidade, conceito atribuído pelo próprio autor. Tal percepção decorre da interpretação de produções artísticas, na forma em que se davam as relações familiares de adultos e crianças. A partir de sua análise da história, é formulada a tese sobre a ausência do sentimento em relação à infância, justificado principalmente pelo alto índice de mortalidade infantil. Dadas as condições históricas do período estudado por Ariés (1981) e pela nula preocupação em relação às crianças, eram inseridas precocemente nas relações sociais amplas, abrangendo: jogos, brincadeiras, ofícios e sexualidade, de toda a comunidade. Tal fato, para Ariés (1981), altera-se com a preocupação de moralistas religiosos e o próprio Estado; assim, por intervenção dessas pessoas, crianças passam a ser progressivamente separadas de adultos, pela instituição escolar. O autor compreende que esse fato produz transições em relação à percepção sobre a criança, sendo um significativo evento propulsor ao nascimento da família moderna. Assinala, ainda, que, por volta do século XV, as relações

sociais transfiguram-se “[...] o clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças” (ARIÉS, 1981, p. 232).

Engels descreve que o progresso da família sinaliza um progressivo movimento de privacidade, caracterizado como comunidade conjugal, diferentemente do que ocorria anteriormente, nas relações com a comunidade. Tal interiorização da família nela mesma foi o gatilho para a constituição da relação monogâmica. Esclarece o autor que a gênese da monogamia não se encontra no amor individual entre homem e mulher, mas sim, nas formas de organizações possíveis entre as gerações sucessivas.

Como a princípio anunciado, as relações alteram-se substancialmente em razão das condições objetivas de vida, no curso da história. Engels (1985) observa que as alterações relacionadas a descobrimentos, conquistas de terras, domesticação de animais e criação de gado, suscitam novas formas de relações sociais. Dessa forma, ocorrem variações nas necessidades e a possibilidade de riqueza e propriedade privada. Poster colabora para nossa compreensão, a partir da leitura da própria obra de Engels, descrevendo que a passagem ao patriarcado somente aconteceu porque os homens, que já viviam em relações conjugais de pares com mulheres, entenderam por bem preservar suas propriedades. Nesse sentido, estritamente por razões econômicas, de garantirem a paternidade e a transmissão dos bens aos seus, os homens tomaram posse da família. Engels conclui que “[...] a mulher tinha participação no consumo, não na propriedade” (1985, p. 182). Nesse sentido:

[...] a riqueza, a medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família, e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se desta vantagem para modificar em proveito de seus filhos, a ordem da herança estabelecida. Mas isso não se poderia fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo o direito materno. Esse direito teria que ser abolido, e o foi (ENGELS, 1985, p. 59).

Engels (1985) descreve tal fato como revolucionário enquanto humanidade, que vai influir na vida em sociedade como um todo. A partir disso, temos a transição para o Patriarcado, em que o homem agarrou-se aos direitos sobre a casa e sobre a figura feminina, a qual passou a viver a servidão como mero aparelho para reprodução. Destacamos a proposição de Engels de que isso simboliza toda a submissão dos membros familiares ao poder de um chefe, o pai.

O referido autor cita escritos dele junto a Marx, nos quais ambos descrevem a monogamia como a primeira divisão do trabalho, com vistas à reprodução dos filhos, estando a mulher oprimida, a partir de então, ao sexo masculino. Soma-se, portanto, a monogamia, a escravidão e o acúmulo de riqueza privada, estando esses processos, de acordo com Engels, no cerne da sociedade civilizada. O autor ressalva que houve “[...] um progresso que é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros” (1985, p. 71). Pela leitura histórica das formas de organização social, em torno da família, é possível inferir que Engels (1985) compreende essa história como a da sujeição entre os sexos. Para reversão desse quadro, é preciso haver uma revolução, em que os meios de produção sejam sociais, retirando da família, enquanto instituição privada e individual, a responsabilidade por ser a unidade econômica que mantém a sociedade. A família é uma instituição, produto do sistema social, e reflete, portanto, a cultura dominante nesse sistema (Engels, 1985). Mesmo após tantos anos desse excerto de Engels, a humanidade ainda não avançou a ponto de colocar a salvo a mulher da subjugação masculina, inclusive, considerando as mudanças cruciais na forma de organização societária, como a industrialização.

Com o fim da era feudal, próspera no século XVIII, surge a família burguesa. Destaca-se a ida apenas do homem para o mundo do trabalho e a responsabilidade da mulher ao mundo privado, do lar. Essa simbolização também está presente também na rigidez das relações sexuais, em defesa da moralidade burguesa. As crianças saem do anonimato e passam a ocupar um alto grau de importância na família, sendo que, às mães burguesas, cabia toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, que era totalmente privada. Ressalvamos o nascimento da crença no amor maternal e, com isso, a imputação de toda a responsabilidade pela saúde emocional dos filhos.

Enquanto nos modelos anteriores a família era voltada para uma grande rede de sociabilidade, Poster (1979) intenta que, na burguesa, vê-se o fechamento da família nela mesma: “[...] a família era um microcosmo privado, um santuário em cujos recintos sagrados nenhum estranho tinha o direito de entrar” (POSTER, 1979, p. 188). Agora, a casa era um lugar para o exercício de afetos, estando a mulher como responsável e o homem voltado para as questões lógicas que envolviam o mundo do trabalho. Esse modelo de família, em decorrência do próprio desenvolvimento do capitalismo e a definição de um padrão burguês de condutas, prospera enquanto modelo para boa parte dos países que adotam o processo capitalista, enquanto referência ao desenvolvimento.

Reis (2004) problematiza a supremacia do modelo da família monogâmica burguesa, nos mais diferentes estratos sociais do mundo, compreendendo, apesar disso, que, no estudo das configurações familiares, podemos identificar padrões internos de relacionamento, que acabam por distinguir as famílias, de acordo com as classes às quais pertencam. Sugere o autor que, no Brasil, a estrutura da família também seguiu referências da família nuclear burguesa, tendo tal forma chegado pela então classe dominante do século XIX, os senhores coloniais. Foi vislumbrada como importante, naquele momento, para o projeto de transformação do país em um Estado Nacional. Entendendo o padrão europeu como ideal e, conforme sinaliza Reis, por força do movimento higienista e o poder da ciência médica, engendrou-se nesse território a construção de uma nova família, com arquétipos similares à burguesia europeia.

Rizzini (2011) elucida que tais ações higienistas se faziam em decorrência do aumento populacional nas cidades, que se compreendia particularmente importante para o controle de doenças contagiosas. Avançando, a autora dispõe que foi a família o objetivo principal de tais ações “[...] sanear a família para atingir a sociedade como um todo. E a criança era uma ponte direta de acesso à família” (RIZZINI, 2011, p. 105). Dessa forma, vê-se o estabelecimento no país de movimento em prol do resgate da infância.

Todavia, Faleiros (2011) traz em seu texto que as intervenções existentes se materializavam numa lógica repressiva ou assistencialista; a primeira pelas mãos do Estado e a segunda pela igreja. Em texto que problematiza tais políticas pensadas para infância e adolescência brasileira, o autor expõe a negligência do Estado Brasileiro junto às famílias pobres, as quais se avolumavam nas primeiras décadas de 20. Relata o autor que a família padrão desse período era composta pelo casal e uma média de cinco filhos, os quais, em decorrência da desigualdade social presente, pediam esmolas e iniciavam em trabalho infantil precoce. A lógica de tais ações fundava-se na perspectiva de educar e corrigir crianças pobres, com vistas à colaboração produtiva para o país; de quebra, intuía-se uma nova organização de nossa sociedade, assentada na moralidade (RIZZINI, 2011). Para tanto, caso a família não fosse compreendida enquanto um local livre de vícios, libertinagem e moralidade, as crianças das classes pobres e vulneráveis eram recolhidas em grandes instituições, conhecidas como Asilos para menores; toda educação, nesses locais, era voltada à profissionalização, obviamente, aos trabalhos mais subalternos existentes. Esse período foi tratado por estudiosos da área como a criminalização da família pobre, que traz, ainda na atualidade, grandes repercussões dentro das políticas públicas.

Rizzini (2011) afirma que as práticas concretizavam-se num sentido de domínio sobre a família pobre, por meio das práticas instituídas de suspensão e destituição do pátrio poder (termo já em desuso). Tal ideário norteou as ações e foi responsável pela institucionalização no país de estabelecimentos voltados à educação e ‘reforma’ de menores. Entendendo que o relatado aqui é específico para grupos de classe pobre, crianças e adolescentes das camadas mais altas passavam por outras práticas, distintas, podendo desfrutar de proteção quanto ao seu desenvolvimento. Só vamos perceber questionamentos, na forma de cuidado desses compreendidos como menores, em tamanho e em importância, muito recentemente, a partir da década de 1970.

Pereira (2006) nomeia esse novo período, como a “redescoberta da família como fonte privada de bem estar-social” (p. 26). A autora esclarece que se vê desenhar, a partir de então, políticas sociais incluindo a família pobre em práticas de apoio e orientação, prioritariamente aquelas com grupos de crianças e adolescentes. A autora ressalva, entretanto, um forte valor conservador na concepção de família, voltando aqui para a discussão sobre o modelo ideal burguês na concepção da organização familiar.

Mesmo vivendo um período em que se voltam os olhares à família, isso necessariamente não significou que fossem elaborados conhecimentos científicos considerando a verdadeira realidade vivida por tais famílias, especialmente, no Brasil. Implica, assim, em visões naturalizadas sobre a família, pela ótica reacionária. Pereira (2006) compreende que tal deveria ser considerada enquanto “[...] uma instituição contraditória que, a par de suas características positivas, funciona como um fator de reprodução da desigualdade e perpetuação de culturas arcaicas” (PEREIRA, 2006, p. 28).

Diante disso, sob forte influência do ideário neoliberal da Europa e Estados Unidos, o Brasil revê sua política e passa a destacar a família enquanto responsável, junto ao Estado, pela proteção de seus membros. Esse é o tom das políticas sociais implantadas no país na década de 1980, um modelo de proteção social em que a família ganha destaque e responsabilidade, na garantia de educação, saúde, assistência e demais necessidades aos seus membros.

Pereira (2006) questiona a adoção de tal política, pois compreende tratar-se de uma proposta de intervenção social de forte apelo neoliberal, resposta a crises políticas do próprio sistema. Explica a autora que, considerando a ineficiência da sociedade liberal na garantia de bem-estar aos sujeitos, os neoliberais sugerem a privatização de muitas funções que estavam sob gerência do Estado. Uma dessas privatizações, não de cunho mercantil, está voltada à

prestação de bens e serviços à família, pela própria família. Sem muita clareza, idealizaram-se sistemas sociais, exigindo grande comprometimento do grupo familiar no cuidado dos seus.

Na busca por compreender o lugar da família no desenho das políticas sociais brasileiras, Carvalho (1995) nos dispõe algumas considerações. Inicialmente, a autora nos chama a refletir de qual família se está falando, partindo da premissa das inúmeras idealizações que temos feito sobre esta instituição. Para a autora, assim como as políticas que a colocam como responsável por seus membros, olhamos a família como um lugar invariavelmente de proteção e cuidado. Contudo, esse princípio não pode ser entendido como uma garantia absoluta, e sim, como uma expectativa que construímos socialmente, entendendo, sobretudo, as inúmeras situações nas quais a família desponta enquanto principal agente agressor.

Uma segunda consideração se faz sobre a necessidade de entender a família de maneira dinâmica e não estática. Esclarece a autora que essa instituição se organiza e desorganiza no contexto social. Podemos complementar tal ideia com uma reflexão de Reis, que afirma que, para compreender as organizações familiares, anteriormente, é necessário “[...] considerá-la dentro da complexa trama social e histórica que a envolve” (REIS, 2004, p. 102).

A par de tais análises, cabe a ponderação de que Estado e mercado não podem substituir a família, enquanto um lugar privilegiado, nas relações sociais em que ela está circunscrita e, sobretudo, enquanto constituidor de substrato psíquico aos seus membros. Apesar disso, para efetivo desenvolvimento e inclusão social de todos, essa responsabilidade familiar somente será efetivada, se houver condições para tal, ou seja, para desenvolver cuidado e proteção, a família também precisa ser cuidada e protegida (CARVALHO, 1995).

Engels (1985) refletiu em sua obra, que “[...] se num futuro remoto, a família monogâmica não mais atender as exigências sociais, é impossível predizer a natureza da família que a sucederá” (ENGELS, 1985, p. 109). O Brasil já não ostenta o padrão heteronormativo e monogâmico enquanto preponderância nas formas de organizações familiares, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Vimos, nos últimos 60 anos, mudanças que impulsionaram metamorfoses na feição da família brasileira. Poster já havia elencado, em 1978, o curso dessas mudanças, que se dão impulsionadas em razão à nova ordem do capital. Num contexto em que os sujeitos encontram-se reduzidos a necessidades de consumo, ao isolamento dos membros em decorrência da televisão e do automóvel; novos padrões sexuais, inclusive, a possibilidade de controle sobre a fertilidade e o movimento feminista, o qual reivindica oportunidades iguais aos sexos e fim do patriarcado.

O lar brasileiro deixou, desde 2005, ao que aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de ser constituído em sua maioria pela figura dos pais e filhos. Contudo, mesmo sendo evidenciadas pelas pesquisas novas configurações, que demandam do Estado um novo olhar sobre a família, tramita na Câmara de Deputados, desde 2013, um projeto de lei propondo a definição da “[...] entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (PL 6583/2013). Tal projeto tem em seu escopo a definição de um modelo familiar que não coincide com a realidade objetiva das famílias, conforme atestado pela PNAD. Diversamente ao projeto de lei, podemos avaliar ao longo deste texto, o quanto a instituição familiar está marcada pela ausência de padrão, expressando diversas faces ao longo da história. Sabemos, inclusive, que a institucionalização da família nuclear monogâmica é profundamente cara socialmente, pois dela colhemos o fruto da submissão de crianças e mulheres ao poder do homem adulto.

Adotamos neste estudo, a compreensão de que, na forma como estamos organizados socialmente, a família é a base para o desenvolvimento do homem. Pois, muito além da herança genética, este grupo primário fornece (ou deveria) as condições para o desenvolvimento físico, afetivo e psicológico dos sujeitos, e por meio destas, a formação da identidade humana pode ser concretizada, tal como assinalado por Leontiev (1983). Temos como premissa os conceitos da Psicologia histórico-cultural, logo, partimos do entendimento que a humanização não se dá instantaneamente, mas num processo de apropriação da atividade e cultura pré-existente, que somente será concretizada pela mediação, pela intercessão do outro, a qual inicialmente ocorre, em nossa sociedade, em âmbito privado familiar.

Diante da responsabilidade na constituição da personalidade e da atividade humana, e considerando inclusive as expectativas construídas em torno da instituição familiar, fica claro o quanto precisamos avançar nas discussões envolvendo as relações sociais e o modo de organização dos sujeitos, assim como o papel do Estado enquanto mediador de tais relações. Tais discussões devem partir da desnaturalização das famílias em direção ao entendimento de suas múltiplas constituições, exaltando o que de fato importa ao coletivo, ou seja, o papel do grupo familiar enquanto primeiro agente humanizador do homem.

Tecendo as considerações finais sobre as relações entre Estado, Educação e Família

Ao trazer para o campo de análise a relação do Estado, no seu papel de formular, executar e avaliar as políticas públicas - dentre essas, a educação, enquanto direito social universal, bem como a implicação da família, destinatária e, ao mesmo tempo, também responsável por tais políticas -, estamos tratando de um campo rico em contradições. Considerando os dados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais 2017 – SIS 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobrevivem hoje, em nosso país, em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, aproximadamente 50 milhões de brasileiros, correspondendo a 25,4% de toda população. Esses números são ainda mais problemáticos no que se refere à família com maior quantidade de filhos, pois 42% de nossas crianças e adolescentes vivem na pobreza. Tal pesquisa evidencia a desigualdade social aqui presente, corroborando a sabida constatação de sermos um país profundamente desigual. Como tal, numa sociedade de desequilíbrios e assimetrias no acesso a direitos básicos, o Estado precisa articular mecanismos no enfrentamento de tais condições, ao mesmo tempo em que necessita responder a uma política de minimização de gastos públicos em serviços sociais.

A aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004 tem grande importância na inserção dos mais pobres aos bens e serviços básicos comuns a toda a população, na qualidade de vida daqueles que estão em situações de vulnerabilidade social e na promoção da cidadania. Desvinculando às práticas assistencialistas e focando nos direitos e na proteção aos excluídos, a política pública de assistência social busca proporcionar aos seus destinatários acesso a uma renda digna, seja direta ou indiretamente; além de oferecer programas e serviços que atendam aos indivíduos, famílias e comunidades, fortalecendo os vínculos entre estes e possibilitando o acesso aos serviços socioassistenciais mais básicos, com enfoque na família e realizando todo esse trabalho em rede (COUTO, 2014). Com a materialização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), institucionaliza-se enquanto política pública o trabalho focado na matricialidade sociofamiliar. Isto significa colocar a família enquanto prioritária no foco das ações.

Contudo mesmo que venhamos, desde a implantação da Constituição Federal, vivendo num período de destaque às políticas públicas enquanto um propulsor para a mudança social, continuamos produzindo desigualdade social e falhando na garantia de direitos a toda a população. Um desses, foco deste estudo e via de acesso a níveis avançados de

desenvolvimento humano, é a educação de qualidade. Vivemos na sempre emergente necessidade de melhores condições de vida a toda a população e no atendimento às exigências e interesses de uma sociedade burguesa. Rossato (2016) ressalta que o capitalismo e a ideologia neoliberal definem substancialmente as relações humanas atuais, encerrando nelas os processos de acesso ou não aos direitos básicos.

Temos ciclos históricos que continuam a reproduzir-se no cotidiano, pois famílias que, em maior número, demandam de políticas adequadas ao atendimento de suas misérias, com vistas à superação de condições socialmente criadas de marginalidade, são atendidas por meio de políticas sociais que recebem escassos investimentos e, tão logo, sustentam-se pela má qualidade dos serviços. Assim, os indivíduos têm afastadas as possibilidades concretas de inclusão e transformação social.

Obviamente, tal contradição não pode ser facilmente apreendida pela população em geral. Como mascaramento dessa realidade, as ideias liberais, as mesmas que serviram de base para justificar condições de vida desiguais, a partir do século XVIII, estão na base científica das explicações que se solidificam na compreensão da ausência de requisitos na família pobre, para o bom desenvolvimento dos seus. Assim, com o apoio do discurso científico, com base na compreensão de Patto (1997), corroborando interesses da classe dominante, construiu-se uma lógica de pensamento que menospreza as condições de vida e a complexidade daqueles que estão em bairros periféricos, marginalizados pela pobreza.

Refletindo sobre esse processo de responsabilização da família pelo cuidado, manutenção e bom desenvolvimento dos seus membros, Patto (1997) problematiza os motivos utilizados para explicar o não progresso de crianças e adolescentes no processo educativo. Cita-se, com apoio de outras pesquisas, que o perfil desse aluno, majoritariamente, é de crianças que vivem em circunstâncias de pobreza, vulnerabilidade social e exclusão, característicos do processo civilizatório capitalista. Dentre as situações vivenciadas por tais crianças no ambiente escolar, estão aquelas que não chegam a frequentar a escola, outras que se evadem precocemente e, por último, o percentual que insiste em permanecer, mas são exclusas do processo de apropriação do conteúdo científico, estando incluídos, entretanto, dialeticamente excluídos do processo educativo, como elucidam Facci, Meira & Tuleski (2012), na apresentação do Livro: A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos.

Patto (1999) adverte para as descrições, tecidas ao longo dos anos, desde 1930 até o final dos anos 90, as quais, apesar de diferirem em alguns aspectos, colocam a criança que não aprende e sua família como causadores dessa situação, de forma a enfatizar o ambiente

familiar compreendido enquanto desfavorável ao desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar. Tais concepções serviram de base a um processo de patologização de crianças e famílias pobres, retirando de cena o papel do Estado, como executor de políticas educacionais nas problemáticas envolvidas à queixa escolar, assim como às demais questões sociais e econômicas implicadas.

Castel (2003) analisa que o discurso liberal evidencia os indivíduos como autônomos e independentes de condições sociais e históricas. A modernidade idealizou o mito da igualdade de oportunidades, logo, todos os seres humanos estão aptos à competição. Em caso de derrota, questionamos o próprio indivíduo e, sob ele, recai a responsabilidade pelo fracasso. Patto (1999) traz quatro tipos de concepções, que têm explicado o desenvolvimento aquém, em âmbito escolar, quais sejam: fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. Estas explicações são concebidas com forte influência escolanovista, pois cada uma é feita de maneira fragmentada em relação às outras. E, quando se toma a elucidação dos fatores sociais, é claro o tom preconceituoso e estereotipado que se idealiza sobre aqueles entendidos como classes inferiores, pela ausência de condições econômicas. Tal percepção possibilitou embasamento para a teoria da carência cultural.

Patto (1999) constata, em estudo de cada um desses fatores, que a problemática está justamente no fato de a análise ficar restrita à sondagem do aluno e às condições do seu desenvolvimento psicológico e físico, abarcando seu contexto privado, a família. Nesse caso, estando a criança e a família devidamente imputados de todo mérito pela falha, questões importantes deixam de ser postas em cheque. Crianças e famílias são compreendidas enquanto desorganizadas, desestruturadas e desajustadas. Rebeldes que sinalizam no dia a dia a uma série de ‘inadequações’, mas Patto evidencia-as, a partir de um outro modo de concepção, entendendo como a rebeldia enquanto forma de resistência e denúncia, “[...] sinais de vida daqueles que não se alienaram” (PATTO, 2010, p. 298). Contudo, uma vida que não pode ser pulsada na instituição escolar, que é sumariamente excluída e patologizada.

Libanêo (2004) contribui com tal análise, esclarecendo que a psicologia se organizou para explicar aquilo que era compreendido enquanto ‘problemas de aprendizagem’, por meio de um olhar clínico; fora do espaço escolar, soma-se a problemática já exposta da tradição liberal de nossa ciência. O profissional, desde sua formação, não está preparado para trazer para a investigação as questões metodológicas da pedagogia e, menos ainda, as questões sociais constituidoras de tais demandas, culminando com reducionismos na compreensão do humano.

Barroco (2012) problematiza o culto que se construiu em relação a instituição familiar, baseado justamente em concepções idealizadas sobre seu papel. A autora alerta para a inexistência de uma reflexão histórica, que abarque o movimento da sociedade e retire da família sua presumida naturalidade. A autora compreende que faz-se necessário entender o papel da história, para que possamos entender a lógica introduzida nas queixas direcionadas a família e o papel dos seus membros.

Zonta (2012), no prefácio da primeira edição do livro *A exclusão do incluídos*, discute como a naturalização das profundas diferenças entre as classes sociais culmina na produção de deficiências, fracasso e culpabilização. No enfrentamento dessas noções distorcidas de desenvolvimento humano, numa sociedade capitalista, o compromisso social de uma psicologia, ciente de sua responsabilidade com a população brasileira, tem, no plano político, importantes instrumentos de luta, como institui a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para todos (1990) e a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros. Uma psicologia crítica, que hoje se debruça sobre as condições objetivas, envoltas no papel da educação, junto a crianças, famílias e toda a sociedade, entende que, nessa compreensão, precisam estar incluídas questões históricas, sociais e culturais.

De forma sucinta.....

Entendemos, à luz das leituras desenvolvidas, que a família reproduz em seu seio as próprias contradições e antagonismos da sociedade de classes em que vivemos, de forma que sozinha não poderá superá-las. Nesse sentido, mesmo que as políticas públicas, incluída a educacional, tragam, em seus princípios, a responsabilização familiar, isso somente se concretizará socialmente quando pudermos, de antemão, instrumentalizá-la para o enfrentamento de situações que a enfraquecem, como constitui-se a pobreza e a desigualdade social.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: Princípios básicos

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste estudo, visamos compreender o homem e a sociedade por meio do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seus principais precursores Liev Semiónovich Vygotsky, Alexis Nikoláevich Leontiev e Alexander Románovich Luria. Esses autores construíram as bases fundamentais para a compreensão do psiquismo humano, fundado no método materialista e dialético de Marx, significando uma ruptura com antigas concepções em direção a uma psicologia revolucionária e transformadora (TULESKI, 2008). Isso implicou em trazer, naquele momento histórico, a análise da reprodução no campo ideal (mundo interno) do movimento real (mundo externo), pois, nas palavras do próprio Marx: “[...] o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem” (MARX & ENGELS, 1976, p. 15-16).

Todavia, não podemos tomar, nessa perspectiva, a aparência fenomênica da realidade enquanto retrato do mundo ideal, mas a realidade objetiva como ponto de partida na construção de uma nova psicologia. O método materialista histórico e dialético infere a realidade objetiva enquanto uma síntese de prévia-ideação e matéria natural, realizada por meio do trabalho (LESSA & TONET, 2001). Marx descreve que o trabalho é um salto ontológico que transforma o homem em um ser social. Destacamos que o referido autor faz uma compreensão de trabalho como inversa de uma atividade realizada instintivamente e focada na sobrevivência, como aquela feita pelos animais, que são determinadas geneticamente e exercem por milhões de anos o mesmo padrão comportamental.

A transformação da natureza realizada pelo homem é qualitativamente um processo distinto, pois, antes de realizar a atividade, objetivar, ele projeta mentalmente o resultado final, de acordo com sua necessidade. Essa prévia-ideação é o diferencial do homem, que possibilita a sua evolução humana: “[...] o homem, ao transformar a natureza, também se transforma. Quando os homens constroem a realidade objetiva, também se fazem a si mesmos como indivíduos” (LESSA; TONET, 2011, p. 21). Numa sociedade organizada, que se ordena por meio do trabalho, o homem não está apenas se desenvolvendo biologicamente, mas sócio-historicamente e esse é o marco do desenvolvimento que determina a existência do ser humano (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, o homem, ao deparar-se com uma necessidade, irá idealizar as possibilidades que se fazem presentes em seu meio, que o auxiliem a atingir seu objetivo. Para escolher umas das alternativas, é necessário que ele projete em sua consciência o resultado final de cada possibilidade, ou seja, realize uma prévia-ideação (LESSA; TONET, 2011). Assim, respaldados pela lógica dialética, é possível a compreensão de que, na atividade humana, há a execução de ações intencionadas que transformam a natureza. Além disso, sobretudo, trazem profundas alterações ao próprio sujeito humano que, assim como o seu ambiente, não será mais o mesmo, pois apreendeu novas habilidades que, futuramente, pode aprimorar (LESSA; TONET, 2011).

Nessa perspectiva, compreendemos ser por meio de necessidades concretas, ou seja, o meio social e cultural e as relações reais e simbólicas ali objetivadas - e não numa suposta essência metafísica do humano - que o homem construiu instrumentos e ideias, os quais o impulsionaram a adquirir novos conhecimentos e habilidades. Num processo cíclico e contínuo, propriamente dialético, ao inserir um objeto novo na realidade, o homem altera a história e a sociedade, permitindo a evolução humana. Lessa & Tonet (2011), subsidiados pela leitura Marxista, indicam que todas as atividades humanas possuem dimensão social, logo, em qualquer ação, além da implicação na vida do indivíduo, toda a sociedade é afetada .

Leontiev (1978) colabora com tal ideia sinalizando que, ao alterar a natureza, se estabelece o próprio processo de humanização do homem, ou seja, o homem se liberta dos condicionantes biológicos e passa a produzir cultura. A partir de então, a forma de transmissão de conhecimentos a novas gerações estará ligada à atividade do homem. É pela atividade que os homens modificam a natureza e a transformam, em função de suas necessidades, criando, assim, outras. Portanto, o homem se constrói a partir da apropriação da cultura, que é passada por gerações; as habilidades e conhecimentos, adquiridos ao longo da vida, possibilitam a evolução do psiquismo, que se alcança pelo compartilhamento e assimilação de experiências anteriores (MARTINS, 2011). Podemos dizer que o homem é diferente dos seus antepassados animais, havendo entre eles um salto ontológico, visto que o ser humano necessita do outro para ser humanizado, para apropriar-se das aquisições propriamente humanas.

O trabalho estreitamente ligado à formação do psiquismo institui formas de existência social, possibilitando a aquisição de novas atividades, que alteram o ambiente concreto do homem e, principalmente, a sua maneira de viver. Martins (2011, p. 39) descreve que Vigotski “[...] considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não

resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social”, ou seja, o funcionamento psíquico parte das formas de existência social.

Para Vigotski (2004), entre o estímulo presente no ambiente e a resposta do sujeito encontra-se um dispositivo artificial, que torna possível a transformação das funções psíquicas. O sentido de artificiais diz respeito à concepção de que tais ferramentas são, propriamente, dispositivos sociais para o domínio do comportamento do homem. E, por analogia, assim como os instrumentos alteram a natureza, o signo é o dispositivo que promove a transformação interna dos sujeitos. Na qualidade do psiquismo como produto histórico-social concebido, por meio da aquisição do signo, efetiva-se a profunda transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, entendendo o autor que “[...] podemos usar o termo função psicológica superior como referência a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1994, p. 73). Nesse sentido, Martins (2016) destaca que, no desenrolar do processo de transformação das funções, opera-se um ajustamento psíquico dos sujeitos, ou melhor, uma requalificação do psiquismo humano. Tudo aquilo que estava disponível ao homem, enquanto objetos e fenômenos da realidade, passam a existir subjetivamente, ocorrendo, assim, a reconstrução da realidade objetiva (BERNARDES, 2006).

Martins (2016) ressalva que a apropriação pelo sujeito dessas funções artificiais não significa uma criação absolutamente nova, mas partes do mesmo processo contido nas funções elementares ou naturais, que somente ocorre pela mediação cultural, logo, todo comportamento do homem é socialmente adquirido na relação com o outro. Essa proposição está bem clara nos escritos de Vigotski, de que não há lei absolutamente nova nas funções psíquicas complexas, mas, de forma distinta, há um processo dialético em curso, que se caracteriza pela substituição de processos naturais para artificiais. Modificar-se conduz à humanização do homem, o que referenda a tese de que o desenvolvimento não se orienta por uma concepção evolucionista e adaptacionista (VIGOTSKI, 2004). Na compreensão das funções psicológicas, é necessário atentar para o desenvolvimento da filogênese e ontogênese, sabendo que ambos são processos do progresso humano, mas que precisam ser diferenciados, para evitar que fatores sociais sejam tratados como biológicos, e vice-versa, no desenvolvimento humano (ABRANTES, FACCI & MARTINS, 2016).

Justamente a busca, dentro de diversas abordagens teóricas, da explicação para o desenvolvimento do psiquismo, fez a psicologia seguir por diversos caminhos, os quais foram detalhadamente estudados por Vigotski (2004). No clássico texto intitulado: O significado histórico da crise da psicologia, o autor discorre sobre a necessidade do estabelecimento de

uma psicologia geral, que pudesse, naquele momento histórico, dar coerência ao conhecimento, até então produzido, pelas diversas correntes psicológicas. Nessa direção, dedicou-se ao detalhamento das bases filosóficas de cada teoria para explicar o fenômeno psicológico e o modo diverso como concebiam o humano. Na compreensão de Vigotski (2004), a ausência de uma psicologia geral cede espaço para explicações advindas de outras áreas do conhecimento, científicas ou não, que acabam, na concepção do autor, tratando como fatos psíquicos uma infinidade de experiências e fenômenos. Tais explicações respondem, em cada momento histórico, ao interesse ideológico vigente, estando, nesses casos, a ciência psicológica alheia às causas sociais que a engendraram. Tão logo, é possível compreender quais tendências dispõem a produção do conhecimento, enquanto um componente na luta de classes.

Diante da constatação acima, reiteramos que o nascimento da psicologia e da própria ciência como um todo corresponde à ascensão da burguesia como classe dominante, no fim da idade média e início da modernidade. Logo, as características desse momento histórico se fazem presentes na construção do conhecimento, dito científico, entre os quais está o compromisso com uma explicação de mundo favorável aos interesses da burguesia e seu projeto de hegemonia. Parte-se da compreensão de que a mudança de um processo civilizatório a outro traz consigo não somente mudanças de ordem econômica, mas a todos os âmbitos das relações humanas (HUBERMAN, 1986). Nesse sentido, nesse novo mundo, o indivíduo ganha ênfase e é afirmado como sujeito, oferecendo as condições para o nascimento e consolidação daquilo que nomeamos como subjetividade (BOCK, 2007).

Desse processo, advém o nascimento da ciência psicológica enquanto referência para explicação dessa subjetividade. Contudo, como tão bem sinalizado por Vigotski (2004), diversas correntes construíram interpretações completamente descoladas daquilo que estava promovendo o nascimento desse sujeito individual, qual seja o novo modo de produção afiançado na separação de classes, cindido, portanto, das bases materiais de constituição desse sujeito. A partir disso, a psicologia atuou por muito tempo de maneira ideologizada. Conforme Chauí (2008), ideologia refere-se a um conjunto de ideias que promove o ocultamento da realidade em favor da manutenção da desigualdade e exploração. Diante disso, compreender a subjetividade, enquanto algo a priori da própria existência, tira aquilo que a caracteriza enquanto tal, ou seja, a sua materialidade. Dessa feita, conforme assinalado por Vigotski (2004), as diversas teorias, de bases idealistas, naturalizaram o fenômeno psíquico.

Contrapondo a suplantação da mera descrição fenomênica objetiva da realidade e as fragmentações indivíduo sociedade, Vigotski (2004) toma como princípio norteador a natureza social do psiquismo humano. Os postulados contidos no método materialista histórico e dialético nos conduzem à decodificação da dinâmica singular-particular-universal e, tão logo, à relação entre o todo e as partes. Nessa análise, a essência dos fenômenos não está na sua manifestação imediata, mas nas contradições e mediações, em que o todo assume o conceito universal e o singular, que é parte desse todo, tem o particular como mediador (MARTINS & PASQUALINI, 2015).

Seguindo tal linha de análise, para chegarmos à gênese dos fenômenos, a Psicologia, na pesquisa e na prática, precisa elucidar a multiplicidade presente nas expressões da singularidade, enquanto manifestações da universalidade, pois, na lógica do método, tal processo remete a um movimento dialético inseparável (MARTINS & PASQUALINI, 2015). O princípio norteador se baseia no fato do singular ser alcançado "[...] no desvelar de suas conexões com o particular e o universal: se em cada ente singular estão contidos o particular e o universal, a compreensão da singularidade é tão mais objetiva quanto mais se capte suas mediações particulares com a universalidade" (MARTINS & PASQUALINI, 2015, p. 27).

3.2. DESENVOLVIMENTO HUMANO: PAPEL DA FAMÍLIA E DA EDUCAÇÃO

O homem explicado pela Psicologia histórico-cultural, é um ser que, inicialmente, não possui recursos que lhe garantam autonomia de outros seres humanos e nem mesmo condições de apropriar-se individualmente da cultura pré-existente, ou seja, sua humanização somente concretizar-se-á caso as relações o direcionarem para tal. A possibilidade de conectar-se ao legado da humanidade, requisito para humanização, ocorre pelas condições biológicas, estas sim naturais, mas a posterior transformação destas pela cultura já é demarcada enquanto desenvolvimento social do homem (MARTINS, 2016), e não corresponde a um progresso espontâneo dos indivíduos. Neste sentido, a teoria histórico-cultural, vai tratar o psiquismo enquanto “produto historicamente construído” (MARTINS, 2016, p. 15).

Sob viés do método materialista, Vigotski defendia uma concepção dialética para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva as condições biológicas do indivíduo não são descartadas ao ser elucidado o papel da cultura no processo do homem em tornar-se humano. Martins (2016) esclarece que “o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto” (p. 21), mas, por meio da “natureza e qualidade das mediações interpostas entre

ambos” (MARTINS, 2016, p. 21). Assim, em conjunto com a idade cronológica, a inserção social deve ser esmiuçada para se compreender a trajetória de evolução dos indivíduos, e, explicar tal processo determinado por condições biológicas e sociais, confere a condição dialética ao desenvolvimento.

Compatível aos estudos de Vigotski, Luria igualmente problematizou a compreensão do desenvolvimento humano pelo viés organicista. Por intermédio de seus estudos na esfera da neuropsicologia, Luria aponta a formação da consciência humana por força de aspectos socioculturais, tendo o organismo biológico enquanto base para estruturação (TULESKI, 2011). Com a compreensão da estrutura interna dos processos psíquicos, o autor avança de concepções equivocadas sobre o cérebro humano e define os sistemas funcionais complexos enquanto a supremacia do homem para o animal, para além consegue precisar as funções psíquicas superiores enquanto “resultado do complexo desenvolvimento histórico-social. Estas se formaram sob a experiência objetiva dos homens, no processo de relação entre eles” (LURIA, 1979, p. 40)

Nesta perspectiva, Vigotski negava as conhecidas teorias que postulam o desenvolvimento enquanto uma banal sucessão de fases universais, as quais deveriam ocorrer para todos os indivíduos independente de condição social, raça, gênero e temporalidade. Os percursores da escola de Vigotski, em especial Elkonin (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016) edificaram a teoria da periodização do desenvolvimento. Tendo como base fundante, justamente a compreensão que as funções psíquicas se dão em decorrência de condições históricos-sociais, sendo este o grande marco da teoria: o postulado da historicidade do psiquismo humano.

Pasqualini (2016) esclarece que, na perspectiva dialética, o desenvolvimento do psiquismo refere-se a “um processo que combina movimentos evolutivos e revolucionários” (p. 70). Tais movimentos, de evolução e revolução, são válidos para se compreender tanto o percurso histórico que os homens fizeram enquanto sociedade, desde o tempo primitivo até a atualidade, quanto o próprio desenvolvimento do psiquismo, pois as duas, são formas do movimento da realidade. Esta última concepção, movimento da realidade, é princípio fundamental do materialismo dialético, e nas palavras de Pasqualini (2016) refere-se “a perspectiva de que tudo se transforma” (p.71).

Orientados pela lógica que tudo se modifica permanentemente, a análise do psiquismo humano, conduz para a alternância entre períodos estáveis e outros críticos durante o desenvolvimento. Pasqualini (2016) explica que os primeiros referem-se a pequenas alterações na criança, que se aglomeram até despontarem como uma inesperada formação

nova, enquanto os críticos caracterizam-se por provocar grandes mudanças em pouco tempo. Neste ponto de vista “a transição de um novo período do desenvolvimento configura-se, como salto qualitativo que resulta do acúmulo (quantitativo) de mudanças graduais no interior de cada período estável do desenvolvimento” (p. 71). Inversamente da compreensão por fases, que acontecem supostamente por força de um movimento interno, a passagem por estes períodos são fruto de tensões entre sujeito e objeto, impulsionadas pela categoria: contradição.

A contradição é, por conseguinte, o “motor do desenvolvimento histórico dos fenômenos” (PASQUALINI, 2016, p. 73), pela lógica do materialismo dialético a entendemos enquanto produtora da realidade. Partindo do pressuposto que a realidade está sempre em movimento e não segue, deste modo, um movimento linear, podemos compreender que a propulsora de toda esta força de mudança está na contradição “(...) não se trata, assim, de mera oposição, mas de unidade de contrários, de uma contradição que é interna dos fenômenos. Essa contradição interna (...) é que forjará a formação do novo” (PASQUALINI, 2016, p. 73). Sem a contradição teríamos ciclos que se repetiriam, sem a possibilidade do novo, diversamente com o que acontece nas funções psíquicas, que além de complexas, são mutáveis (TULESKI, 2011).

Deste modo é seguro afirmar que, ao longo do desenvolvimento, a estrutura psíquica passa por diversas alterações, provenientes de revoluções impulsionadas pela apropriação de instrumentos e signos. Essa assimilação do material acumulado historicamente na cultura, somente é possível pela mediação, nas relações as quais o indivíduo é incluído. Em nossa sociedade a primeira instituição na qual isto é possível de acontecer, é a família, logo, é por sua intercessão que a atividade psíquica da criança inicia o processo de formação. Obviamente que, conforme já discutido neste texto, ao abordarmos a instituição familiar e a importância desta na formação da consciência e nas características propriamente humanas, não a tomamos, bem como suas atribuições enquanto o desempenho de um evento natural. Apreendemos a lógica da estrutura familiar enquanto idealização da burguesia, justamente na aprendizagem e exercício de papéis sociais, que são imperiosos para o raciocínio capitalista (BARROCO, 2012).

Barroco (2012) argumenta precisamente sobre o aprendizado de papéis sociais, inaugurado na dinâmica familiar e reproduzido posteriormente nos contextos micro e macro sociais, e que acaba por manter relações profundamente abusivas entre os indivíduos. Nesse sentido Barroco pergunta: “... é educativo perpetuar papéis ou funções sociais que se constituem em meio a opressão de uma classe sobre outra?” (BARROCO, 2012, p. 166). Barroco faz estas indagações baseada na compreensão de que nos foi dado um ideal de

família, atrelado a lógica capitalista, e a buscamos incansavelmente, contudo tal padrão além de não corresponder a realidade material, é ideológica e consolida a dominação, e por assim ser, qual a razão de ainda provermos a busca por tal parâmetro de instituição?.

Reis (2004) também discute o papel da ideologia atuando na família, refletindo que no seu arranjo, não se pode negar a repercussão desta, tanto nas relações sociais mais amplas, quanto no psiquismo humano, haja visto ela apresentar-se enquanto “formadora da nossa primeira identidade social” (REIS, 2004, p. 99). Tendo enquanto ótica que a constituição humana somente ocorre, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, pela relação mediada e considerando o psiquismo enquanto um sistema interfuncional, a aquisição de instrumentos e conteúdos culturais é possibilitada ainda, pela afetividade investida nas relações dos sujeitos humanos. Novamente desponta o papel da família, que passou a ser cobrada, por meio da ascendente burguesia do século XVIII, também na sua função de núcleo privilegiado de amor infinito (REIS, 2004).

Na obra de Luria, está evidenciado também o papel da educação na apropriação de instrumentos e signos culturais, pois em seu processo de escolarização, se esta for intencionada para tal, a criança tem a oportunidade de formação da atividade consciente ou voluntária. Nestas condições, se opera o salto do sensorial ao racional, naquelas condições em que a criança consegue apreender um objeto para além de sua experiência sensorial imediata para formar conceito sob tal (TULESKI, 2011). Durigan & Leal (2017) compartilham desta noção e salientam que quando a criança vislumbra o conhecimento científico existente, a ela é oportunizada a construção de sua consciência, do mundo e de si própria. Tomando a consciência existente a partir da materialidade do ser consciente (DELARI JUNIOR, 2013).

Para que a educação de qualidade se concretize enquanto um instrumento que produz desenvolvimento pleno aos indivíduos, a mesma necessita ser reconhecida em seu importante papel e organizada para tal. Perspectiva que não reflete a realidade brasileira, em que a escola ainda isenta-se da responsabilidade pelo processo de não aprendizagem e mesmo vazia de conteúdo científico, o qual abre as portas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e construção de consciência, insiste em centrar-se nos indivíduos e em suas famílias para expor as vulnerabilidades do processo educativo e da própria sociedade

Concluindo...

Sob o entendimento de que a vivência humana em sociedade é produto de múltiplas determinações, incide, portanto, sobre nosso estudo, a compreensão dos fenômenos psíquicos

e sociais, a elucidação do universal no particular e a implicação dessa dinâmica no singular, conforme tão bem assinalado pelos autores Martins & Pasqualini (2015). Referimos a particularidades e singularidades, que só podem ser entendidas “... no interior das relações de produção estabelecidas em sociedade” (TULESKI, 2008, p. 119), o que garante a realidade em sua totalidade.

Assim como Vygotski reflete a obra circunscrita em seu tempo, é supremo tomarmos a discussão sobre as problemáticas da relação família e educação, compreendendo-as como expressão do tempo histórico em que se constituem. Isso remete ao entendimento e desmistificação de concepções enraizadas e descontextualizadas, inclusive, na ciência psicológica. Como sinaliza Patto (1984), muito do que se produziu acerca dos fenômenos traz falsas percepções acerca da constituição das relações, consistindo em concepções de uma Psicologia limitada à descrição da singularidade aparente e imediata dos fenômenos.

Sob respaldo do materialismo histórico e dialético e da psicologia histórico cultural, compreendemos ser possível desvelar o que há oculto nos fenômenos e apresentar caminhos, considerando a educação como plano estratégico de ação (DUARTE & SAVIANE, 2012), de resistência e enfrentamento às relações alienantes e opressoras em que estamos inseridos. Tomamos nosso compromisso profissional de “[...] luta por uma escola comprometida com a mediação cultural, com a apropriação do conhecimento e com a emancipação” (CALDAS & LEAL, 2016, p. 43) para todos.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Preocupações na interface entre as áreas de Psicologia e Educação têm conduzido a importantes produções dentro das Universidades. Autores elencados em todo corpo deste documento, vêm refletindo sobre a atuação profissional do psicólogo junto à educação, a implicação desta enquanto uma política pública de Estado, o papel da educação para o desenvolvimento humano e o próprio compromisso social da nossa ciência psicológica. Este levantamento bibliográfico vem somar-se a tais produções e consiste no estudo e análise de produções científicas já publicadas e reconhecidas por suas contribuições acadêmicas (FONSECA, 2002). Complementando com a posição de Lakatos e Marconi, a pesquisa bibliográfica tem como tenção “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (2001, p. 183); no caso do estudo em questão, buscamos a compreensão de todas as produções submetidas à biblioteca virtual redalyc. Para a construção deste estudo bibliográfico, pautamo-nos no referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural e também em autores críticos da Educação, Estado e Sociedade.

Das inquietações do campo educacional e escolar, além das produções, muitos eventos corroboram enquanto férteis espaços para discussões, sistematização de dados e levantamento de demandas dentro da área. Um desses eventos, oportunizado pela União Latino Americana de Entidades de Psicologia - ULAPSI, aconteceu em 2017, no Paraguai. Trata-se do 1 seminário Internacional ULAPSI. Nesse evento, compreendeu-se, entre os participantes do Grupo de Trabalho “Psicologia Educacional da América Latina”, a necessidade de nos debruçarmos sobre as produções e referências dos profissionais atuantes na área de Psicologia Educacional e Escolar.

A iniciativa de pesquisa, buscando conhecer a produção e referências utilizadas por psicólogos, parte de um estudo precedente, concluído em 2016, por uma pesquisadora da UNICAMP. Tal investigação, denominada: “De que hablan los investigadores em Psicologia em América Latina”, foi apresentada em formato de congresso, no evento de 2017, no Paraguai. A pesquisa baseou-se nos trabalhos apresentados no mesmo evento, em anos anteriores. Desponta neste o fato das pesquisas e práticas continuarem subsidiadas por referencial europeu ou estadunidense.

Intentando maior aprofundamento sobre tal questão, que já há muito foi problematizada aqui no Brasil, por estudiosas como Silvia Lane e mesmo Maria Helena Souza Patto, foi articulada, como compromisso do Grupo de Trabalho (GT), a pesquisa: “Um panorama da psicologia como fundamento da educação na América Latina: pesquisas e

atuação nos anos de 2000 a 2017”. Tem como objetivo central um levantamento, tanto de pesquisas quanto de intervenções, da produção psicológica no contexto educacional, em todos os países da América Latina. Dada a amplitude de tal pesquisa, fez-se importante a inclusão de diversos pesquisadores, dos vários países.

A primeira etapa consistiu na definição comum, entre todos os pesquisadores, da base de dados (redalyc), período de anos explorado, a qual se definiu entre os anos 2000 a 2017; os descritores utilizados foram: psicologia & educação; psicologia & escola; psicologia & aprendizagem; psicologia & desenvolvimento; psicologia & queixa escolar; psicologia & indisciplina; psicologia & violência escolar; psicologia & bullying; psicologia & relação família/escola; psicologia & inclusão e psicologia & educação especial. Na busca por uma abrangência significativa de trabalhos, a base de dados escolhida foi a Redalyc, por trata-se de um diretório de trabalhos técnicos desenvolvidos na América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Trata-se de um arquivo científico de fácil acesso, via internet, mantido pela Universidade autônoma do Estado do México. Rastreamos, na base de dados, artigos indexados na disciplina de Psicologia, somente no idioma português ou espanhol.

Sob nossa responsabilidade, ficou a produção brasileira, sendo que buscamos pelas palavras “psycholog and education”. Na primeira busca, encontramos seiscentos e treze (613) artigos, produzidos sobre as especificidades elencadas. Desses seiscentos e treze (613), foi feita uma categorização, destacando: procedência dos autores; referencial e resumo dos artigos, conforme o modelo abaixo:

Nº	Instituição	Identificação dos autores	Resumo
----	-------------	---------------------------	--------

Por meio dessa organização, uma nova classificação foi elaborada, excluindo artigos produzidos em países diversos aos objetivos da pesquisa e também aqueles que, por ventura, tratassem de temas divergentes ao nosso foco, psicologia educacional e escolar. Dessa feita, restaram quatrocentos e quarenta e cinco (445) artigos para um trabalho mais sistematizado. Na organização, construímos uma lista com maior número de informações para conhecermos os artigos com os quais iríamos trabalhar. Eles foram organizados em tabelas, especificando: autores, país de publicação, instituição de ensino de vinculação dos autores, resumo, prática relatada, perspectiva teórica e tipo de pesquisa. Nessa disposição, foi possível também a organização por descritores, como exemplifica o modelo:

Instituição	Identificação dos Autores	Referências	Resumo/ Palavras Chaves	Tema	Perspectiva teórica	Tipo de artigo	Prática Relatada
-------------	---------------------------	-------------	----------------------------	------	---------------------	----------------	------------------

Em contrapartida a uma antiga angústia da pesquisadora, com relação a discursos, dentro das diversas políticas públicas, atribuindo à família a responsabilidade total pelo sucesso ou fracasso de seus membros, o descritor: “psicologia & relação família/escola” despontou enquanto foco de interesse. Dessa forma, debruçamo-nos, nesta pesquisa, de forma especial, com relação a esse descritor, visando à compreensão do que temos produzido e por meio de qual olhar temos encarado tal questão, já que se faz notória, nos discursos cotidianos, a preponderância que a família adquire no ambiente escolar.

Portanto, foi a partir dessa demanda, que este trabalho de mestrado pode ser também viabilizado na Universidade Estadual de Maringá, dentro do Programa de Pós-Graduação de Psicologia, área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade. Uma vez que nos encontrávamos vinculados às discussões sobre a interface da Psicologia e Educação, entendemos a colaboração na pesquisa como uma possibilidade de somar forças ao estabelecimento de atuações psicológicas com criticidade e compromisso social.

Selecionado nosso objeto de estudo – “Psicologia & relação Família/Estado e Educação” -, enquanto um recorte da pesquisa maior, estabelecemos como objetivo geral: realizar um levantamento na base de dados Redalib, sobre as produções da Psicologia Escolar em âmbito brasileiro, que tragam a relação entre Família, Estado e Educação e compreender o embasamento teórico que subjaz o entendimento das relações Família, Estado e Educação, nas produções; Como objetivos específicos, temos: identificar as perspectivas teóricas das produções; levantar os tipos de pesquisas desenvolvidas nos artigos encontrados; analisar, a luz do referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural a relação Família, Estado e Educação, nas produções; construir análise crítica sobre as produções da psicologia escolar, frente ao tema Família, Estado e Educação.

Dessa feita, partimos para a leitura dos resumos e palavras-chaves, com vistas à localização, dentro desse rol de artigos, daqueles que apresentavam essa relação. No arrolamento dos quatrocentos e quarenta e cinco (445) artigos, somente treze (13) correspondiam ao nosso foco, ou seja, discutiam relação família e escola. São eles:

Tabela 1 - Identificação dos Artigos selecionados para o estudo

Nº	Instituição	Referência	Resumo
01	Universidade de São Paulo – USP	Marturano, Edna Maria O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , vol. 19, núm. 3, 2006, pp. 498-506 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/188/Resumenes/Abstract_18819319_2.pdf	<p>O objetivo deste artigo é descrever o desenvolvimento do RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. Baseado na concepção ecológica do desenvolvimento, o RAF avalia recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental, em três domínios: recursos que promovem processos proximais; atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; práticas parentais que promovem a ligação família-escola. Uma revisão de pesquisas que utilizaram o RAF indica índices aceitáveis de consistência interna, bem como associação entre escores no RAF e indicadores de desempenho escolar e ajustamento. Passeios, brinquedos e livros, bem como oportunidades de interação com os pais em casa, foram recursos relacionados a indicadores de bom desempenho escolar e ajustamento. Embora ainda sejam necessários estudos de validação e fidedignidade, o inventário tem sido uma ferramenta útil para pesquisadores e pode ser usado por profissionais que trabalham em contexto clínico ou educacional.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação do ambiente familiar; desempenho escolar; instrumento de avaliação.</p>
02	Universidade de São Paulo – USP	Garcia D'Avila-Bacarji, Keiko Maly; Marturano, Edna Maria; dos Santos Elias, Luciana Carla Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares <i>Psicologia em Estudo</i> , vol. 10, núm. 1, abril, 2005, pp. 107-115 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2871/Resumenes/Resumo_287122081013_5.pdf	<p>O objetivo deste artigo foi investigar o suporte parental recebido por crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com crianças não encaminhadas. Os participantes foram 60 crianças de 7 a 11 anos e suas mães, selecionadas em uma clínica de psicologia e em uma escola, ambas públicas. O suporte foi avaliado em três domínios: acadêmico, desenvolvimental e emocional. Da criança avaliou-se o nível de inteligência, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento. Em concordância com estudos anteriores, o grupo encaminhado mostrou desempenho cognitivo e acadêmico mais baixo e mais problemas de comportamento. O suporte acadêmico não diferiu entre os grupos. As mães de crianças encaminhadas relataram menos suporte desenvolvimental e emocional, com problemas nas práticas educativas e relacionamento pais-criança conflituoso. Os resultados salientam a necessidade de cuidados de saúde mental para crianças vulneráveis que vivem em ambientes pouco apoiadores.</p> <p>Palavras-chave: suporte parental, desempenho escolar, problema de comportamento.</p>
03	Universidade Federal de São Carlos - UFScar/	Cia, Fabiana; Joan Barham, Elizabeth; Germaine Victorine Fontaine, Anne Marie Desempenho acadêmico e	Este estudo teve por objetivo examinar as relações entre três formas do envolvimento paterno (a comunicação entre pai e filho; a participação do pai nos cuidados com o filho; a participação do pai nas

	Universidade do Porto.	<p>autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno Estudos de Psicologia, vol. 29, núm. 4, outubro-diciembre, 2012, pp. 461-470 Pontifícia Universidade Católica de Campinas Campinas, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335547001</p>	<p>atividades escolares, culturais e de lazer do filho) e dois aspectos do desenvolvimento infantil (autoconceito e desempenho acadêmico) de crianças que iniciam as atividades escolares. Participaram deste estudo 97 casais e seus filhos matriculados na 1ª ou 2ª série do Ensino Fundamental. Para avaliar o envolvimento paterno a partir de duas perspectivas diferentes, tanto os pais quanto as mães responderam à Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho - Versão Paterna. Para avaliar o desempenho acadêmico e o autoconceito, foram aplicados nas crianças o Teste de Desempenho Escolar e o Self-Description Questionnaire I. Observou-se que, quanto maior a frequência de comunicação entre pai e filho, a participação do pai nos cuidados com o filho e a participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior o desempenho acadêmico e o autoconceito das crianças. Esses resultados são indicativos da importância do envolvimento paterno e apontam a necessidade de se realizarem intervenções educativas dirigidas aos homens.</p> <p>Unitermos: Autoconceito. Comportamento paterno. Estudante. Rendimento escolar</p>
04	Universidade de São Paulo – USP	<p>dos Santos, Patricia Leila; Vitaliano Graminha, Sônia Santa Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico Paidéia, vol. 15, núm. 31, mayo-agosto, 2005, pp. 217-226 Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3054/305423747009.pdf</p>	<p>O objetivo deste trabalho foi identificar diferentes aspectos do contexto familiar, desde nível sócio-econômico (NSE) até as expectativas com relação ao futuro das crianças, que possam influenciar o rendimento acadêmico das mesmas. Para isto, a amostra foi composta por dois grupos com 20 crianças cada: um grupo com baixo rendimento acadêmico (BRA) e outro com alto rendimento (ARA). Utilizou-se um formulário para investigar o NSE, escolaridade dos pais e estrutura familiar e um roteiro de entrevista para investigar a história de desenvolvimento da criança. Os resultados mostram que, de modo geral, o ambiente familiar das crianças do grupo BRA tende a apresentar um número maior de adversidades desde a concepção dessas crianças e essas famílias apresentam NSE e escolaridade mais baixos. Em contrapartida, as famílias do grupo ARA oferecem mais materiais e estímulos para o desenvolvimento das crianças e as mães participam mais das reuniões escolares.</p> <p>Palavras-chave: rendimento acadêmico; ambiente familiar; escolares; dificuldades de aprendizagem; fatores de risco.</p>
05	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Universidade de São Paulo - USP	<p>Turini Bolsoni-Silva, Alessandra; Marturano, Edna Maria; Pereira, Verônica Aparecida; de Souza Manfrinato, Jair Wagner Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 19, núm. 3, 2006, pp. 460-469 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em</p>	<p>Este estudo comparou avaliações de mães e professoras, sobre habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças, identificadas pelas professoras, como tendo problemas de comportamento. Participaram mães e professoras de 24 crianças com problemas de comportamento e 24 crianças indicadas como sendo socialmente habilidosas. Foram utilizados o Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados e a Escala Comportamental Infantil, versões para pais e professores. Os principais resultados foram: (a) mães e professoras de crianças sem problemas não diferiram na avaliação das habilidades sociais, mas diferiram quanto aos</p>

		https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18819315	<p>problemas, percebidos em nível mais alto pelas mães; (b) mães e professoras de crianças com problemas diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais; as mães perceberam mais habilidades e menos problemas; (c) diferenças de gênero foram encontradas apenas para problemas de comportamento das crianças com problemas. Os resultados indicam a necessidade de ter diferentes informantes, em diferentes contextos, na avaliação do comportamento de crianças.</p> <p>Palavras-chave: Problemas de comportamento; habilidades sociais; avaliação por mães e professoras.</p>
06	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.	de Oliveira Braga Silveira, Luiza Maria; Wagner, Adriana Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores Psicologia Escolar e Educacional, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 283-291 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Paraná, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2823/Resumenes/Resumen_282321827011_1.pdf	<p>Este estudo analisa as continuidades e descontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, investigando a utilização e as percepções sobre as práticas educativas de pais e professores em ambos os contextos, bem como a existência de ações conjuntas. Participaram do estudo 4 progenitores e 4 professoras de escolas privadas de Porto Alegre, respondendo, cada um deles, a duas entrevistas cujos dados sofreram análise de conteúdo. Os resultados apontaram heterogeneidade das práticas educativas parentais e diferentes níveis de conhecimento entre os participantes acerca das práticas utilizadas, revelando fronteiras rígidas entre a família e a escola. Identificou-se a supremacia do saber das professoras sobre os pais, reforçada pelo fato das atitudes conjuntas enfocarem o caráter curativo e orientador da escola sobre a família. A discussão dos dados propõe alternativas para uma intervenção conjunta família-escola frente aos problemas de comportamento das crianças.</p> <p>Palavras-chave: Relações pais-escola, práticas de criação infantil, criança-problema.</p>
07	Universidade de Brasília – UnB.	Dessen, Maria Auxiliadora; da Costa Polonia, Ana A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano Paidéia, vol. 17, núm. 36, abril, 2007, pp. 21-32 Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003	<p>Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. Neste artigo, são destacadas as contribuições destes contextos para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos evolutivos. Questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família são discutidas. Focalizam-se as funções da escola, considerando sua influência nas pessoas em desenvolvimento. Apontam-se algumas considerações sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família, visando facilitar a aprendizagem e desenvolvimento humano. A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.</p> <p>Palavras-chave: Família. Escola. Desenvolvimento humano.</p>
08	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC - RJ/	Wanderley Petrucci, Giovanna; Callegaro Borsa, Juliane; Koller, Sílvia Helena A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional	<p>Este estudo apresenta uma revisão não sistemática da literatura acerca dos efeitos de processos proximais vivenciados na família e na escola sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. De acordo com o modelo bioecológico, esses processos</p>

	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS.	na Infância Temas em Psicologia, vol. 24, núm. 2, 2016, pp. 391-402 Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003	atuam como promotores do desenvolvimento humano, podendo facilitar a adaptação dos indivíduos aos diversos contextos em que estão inseridos. Dentre esses processos, destacam-se os relacionamentos da criança com os pais e com os professores, que possibilitam a interação com o ambiente. A família e a escola compartilham ainda as funções de educação e de socialização na infância. Portanto, elas devem ser investigadas conjuntamente, resultando em informações que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas para o desenvolvimento global da criança. A escola, em particular, é considerada uma instituição responsável pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e pelo atendimento às suas demandas educacionais e socioemocionais. O ambiente escolar pode atuar como fator de proteção para crianças que se encontram em situação de risco. Estudos empíricos que investiguem processos proximais como fatores de proteção na infância podem auxiliar no planejamento de intervenções que visem melhorar a sua qualidade no contexto familiar e escolar, tendo em vista o desenvolvimento humano saudável. Palavras-chave: Família, escola, processos proximais, modelo bioecológico, infância.
09	Universidade de São Paulo - USP/ Universidade Federal de São Carlos – UFScar/ Universidade de São Paulo Ribeirão Preto – USP Ribeirão Preto.	Bratfisch Villa, Miriam; Pereira Del Prette, Zilda Aparecida; Del Prette, Almir Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: um estudo descritivo Psicologia em Estudo, vol. 12, núm. 1, abril, 2007, pp. 23-32 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2871/287122096004.pdf	O desenvolvimento e a manutenção do repertório social são influenciados por múltiplos fatores, aí se incluindo crenças e normas. A influência religiosa sobre comportamentos sociais ocorre em diferentes contextos, inclusive o conjugal. Avaliou-se neste estudo a relação entre filiação religiosa e habilidades sociais de 74 casais, divididos em três grupos (católicos, presbiterianos e sem filiação) que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Conjugais, preencheram uma ficha de dados pessoais, um questionário sobre conhecimento doutrinário e um sobre a relação estabelecida entre ensinamentos da Igreja e habilidades conjugais. Os resultados mostraram que: 1) não houve diferença entre os grupos nos indicadores de habilidades, nem na influência de variáveis relacionadas às práticas religiosas; 2) muitas associações relacionavam habilidades sociais conjugais a conceitos cotidianos sobre relacionamento conjugal mais do que a ensinamentos doutrinários; 3) presbiterianos foram mais enfáticos ao associar habilidades a ensinamentos doutrinários. Concluiu-se que os ensinamentos religiosos não constituem fator determinante de habilidades sociais conjugais. Palavras-chave: habilidades sociais conjugais, filiação religiosa, casamento.
10	Universidade Federal de São Paulo – USP.	Sapienza, Graziela; Aznar-Farias, Maria; Silvares, Edwiges Ferreira de Mattos Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 22, núm. 2, 2009, pp. 208-213	Este trabalho investigou as relações entre competência social, práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em adolescentes. Participaram deste estudo 66 adolescentes divididos em dois grupos: alto e baixo rendimento acadêmico. Os instrumentos utilizados foram o CBCL e o YSR (Achenbach, 1991) e o IEP (Gomide, 2006). Os resultados mostraram que adolescentes de alto rendimento acadêmico são percebidos pelos pais como socialmente competentes e

		Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815252003	são criados com mais práticas educativas parentais positivas. Esses dados indicam que o rendimento acadêmico também é influenciado pela competência social e pelo modo como os adolescentes são educados pelos pais. Esses aspectos devem ser considerados em intervenções que pretendem promover a melhoria do rendimento acadêmico e o desenvolvimento de comportamentos ajustados ao contexto escolar. Palavras-chave: Competência social; Práticas educativas parentais; Rendimento acadêmico.
11	Universidade Federal de São Carlos – UFScar.	CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira e WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuergue. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. Psicologia em estudo. 2008, 13 (Junio-sin mês). Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2871/287122107018.pdf :	O objetivo deste trabalho foi estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. Participaram deste estudo 110 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. As crianças preencheram o questionário "Qualidade da interação familiar na visão dos filhos" e foram avaliadas usando-se o Teste de Desempenho Escolar - TDE. Observou-se que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Tais resultados sugerem a importância do envolvimento parental no desempenho acadêmico dos filhos e, em caso de déficits nessa área, a necessidade de programas, visando melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos. Palavras-chave: Envolvimento parental, desempenho acadêmico, crianças escolares.
12	Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco - UNIFIEO/ Universidade Presbiteriana Mackenzie – MACKENZIE.	DIAS, Natália Martins; MARTONI, Alana Tosca; SEABRA, Alessandra Gotuzo; TREVISAN, Bruna Tonietti. Funções executivas: relação entre relatos de pais, de professores e desempenho de crianças. <i>Temas psicol.</i> [online]. 2016, vol.24, n.1, pp. 173-188. ISSN 1413-389X. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513754276009.pdf	Funções executivas (FE) possibilitam ao indivíduo regular seu comportamento. Em crianças, têm sido avaliadas por meio de testes de desempenho e escalas preenchidas por pais/professores. Porém, a literatura tem demonstrado que a concordância entre diferentes tipos de medidas psicológicas e entre diferentes respondentes é, no máximo, moderada. Este estudo investigou: (a) a concordância entre pais e professores em escalas de avaliação de FE e de indicadores de desatenção e hiperatividade, e (b) as relações entre as pontuações nas escalas e o desempenho de crianças em um teste de inibição, um componente das FE. Participaram 144 crianças (idade média=6,16a) de 1ª e 2ª fase do Ensino Infantil e 1º ano do Fundamental de uma escola pública de uma cidade da Grande São Paulo, seus pais e professores. Pais e professores responderam ao Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI) e ao MTA-SNAP-IV. As crianças responderam ao Teste de Stroop Semântico. Houve correlações significativas, baixas a moderadas, entre respostas de pais e de professores nas escalas, sendo essas correlações mais frequentes nas crianças da 1ª fase. Pais indicaram mais dificuldades nas crianças do que os professores. Foram encontradas correlações, de baixas a moderadas, entre desempenho das crianças no Stroop e respostas dos informantes. Com a progressão escolar, o IFEI tendeu a se correlacionar com medidas mais complexas do Stroop. Portanto,

			<p>houve concordância, em geral baixa, entre escalas e teste de desempenho, assim como entre respostas de pais e de professores, corroborando a importância de considerar diferentes fontes de informação na avaliação infantil.</p> <p>Palavras-chave: Processos cognitivos; desenvolvimento infantil; avaliação infantil; funções executivas; atenção.</p>
13	<p>Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – UFScar/ Universidade do Porto, Porto, Portugal.</p>	<p>CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan and ^~ancia . Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. <i>Psicol. Reflex. Crit.</i> [online]. 2010, vol.23, n.3, pp.533-543. ISSN 0102-7972. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18818719014</p>	<p>Neste estudo avaliou-se o impacto de um programa de intervenção com os pais, sobre o desempenho acadêmico e o comportamento de crianças da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Os participantes foram divididos em três grupos: Grupo Experimental 1 (GE1 - professores e 29 crianças cujos pais participaram da intervenção), Grupo Experimental 2 (GE2 - professores e 36 crianças cujas mães participaram da intervenção) e Grupo Controle (GC - professores e 34 crianças cujos pais e mães não participaram da intervenção). Antes e após o programa de intervenção, as crianças foram avaliadas utilizando-se o <i>Teste de Desempenho Escolar</i> (TDE); os professores preencheram um questionário aberto e o <i>Social Skills Rating Scale - Versão para Professores</i> (SSRS-P). Em comparação com o pré-teste, no pós-teste, as crianças do GE1 e do GE2 (mas não as do GC) apresentaram: (a) melhodesempenho acadêmico em leitura e na pontuação total do TDE, (b) resultados mais positivos no SSRS-P e, (c) um maior número de atributos positivos e menor número de atributos negativos, segundo as professoras.</p> <p>Palavras-chave: Programa de intervenção; Desempenho acadêmico; Problemas de comportamento; Fase de transição; Envolvimento paterno.</p>

Fonte: (Redalyc, 2018).

Um olhar amplo para a tabela nos revela rapidamente que grande parte das produções foram publicadas pela Universidade de São Paulo – USP, isoladamente ou em conjunto com

outras instituições; há pouca diversidade de instituições de ensino e o predomínio de artigos foi desenvolvido por academias do estado de São Paulo. Julgamos importante salientar que a maioria das produções foi elaborada em Universidades Públicas, revelando que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por tais instituições, elas representam um significativo condutor de conhecimento em nossa sociedade, pois, para além da formação de profissionais, persistem na produção científica.

As palavras-chaves usadas pelos autores foram bem diversas e não há um grande número de repetições; ainda assim, apareceram com um pouco mais de frequência: família, escola e desempenho escolar, dando ênfase, como foi certificado pelas leituras e análises dos artigos, à condução das produções, que se assenta na compreensão de que ambos, família e escola, sustentam o desenvolvimento infanto-juvenil.

Por meio da leitura dos artigos, sobrelevam-se os dados relativos ao uso de testes, formulários, questionários e entrevistas, o que será detalhado por meio de um eixo temático de análise. Resta claro que a maioria dos artigos, ao fazer uso de tais instrumentais, busca clarificar comportamentos ou repertórios nos pais, que indiquem atitudes promotoras do desenvolvimento dos filhos. Assim, muitos utilizam instrumentais de medição; somente em uma produção os autores fazem uso de intervenções específicas entre duas avaliações, para ter parâmetro de comparação dos resultados apresentados. Sobre tal dado, enfatizamos que o foco do estudo não está na intervenção em si, mas na mudança quantitativa que se pode constatar. No total de produções que fazem parte do rol de análise da relação família e escola, dez (10) apresentam uso de avaliações por testagem e similares; três (03) se debruçam num estudo bibliográfico sobre a temática de importância a este estudo.

Todos os artigos que tratam do tema “relação Família, Estado e Educação” foram objeto de uma minuciosa leitura, de maneira que estão disponíveis por meio de um link, na tabela principal. Compreendendo a forma como os autores descreviam cada artigo, em particular, família, Estado, educação, política pública, competências para o aprendizado do aluno, atribuições da família - comportamentos elencados enquanto facilitadores ou impeditivos ao desenvolvimento acadêmico -, foram se desenhando os caminhos que deveriam ser trilhados por este estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a leitura dos treze (13) artigos, que trabalharam, com mais ênfase ou não com tanta objetividade, a relação Estado, Educação e Família, optamos, para a apresentação dos resultados e análise dos dados, organizá-los em eixos, considerando as temáticas implícitas nos artigos. Dessa forma, compreendemos que temos:

Tabela 2 - Organização dos artigos por eixos temáticos

Eixo temático	Artigos
Visão Naturalizada da Família e/ou culpabilização desta;	1 – Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola; 2 – Estudo Parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares; 3 – Suporte parental; um estudo sobre crianças com queixas escolares; 4 – Funções executivas: relação entre relatos de pais, de professores e desempenho de crianças; 5 – Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico; 6 – Estudo Comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico; 7 – Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: um estudo descritivo; 8 – Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras; 9 – O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares; 10 – Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno; 11 – O inventário de recursos do ambiente familiar; 12 – Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores.
Aplicação de Inventários, questionários e/ou escalas sobre condições familiares facilitadoras ou dificultadoras	1 – Estudo Parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares;

do desenvolvimento dos filhos	<p>2 – Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola;</p> <p>3 – Funções executivas: relação entre relatos de pais, de professores e desempenho de crianças;</p> <p>4 – Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico;</p> <p>5 – Estudo Comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico;</p> <p>6 – Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: um estudo descritivo;</p> <p>7 – Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras;</p> <p>8 – O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares;</p> <p>9 – Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno;</p> <p>10 – O inventário de recursos do ambiente familiar;</p>
<p>Perspectiva teórica de base e Referências</p> <p>- Uso demasiado de referências internacionais para análise dos dados – inclusive, desenvolvimento da criança;</p> <p>- Não delimitação clara do referencial;</p>	<p>1 – Estudo comparativo das características do ambiente familiares de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico;</p> <p>2 - Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras;</p> <p>3 – O inventário de recursos do ambiente familiar;</p> <p>4 – A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância;</p> <p>5 – A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano;</p> <p>6 – Impacto de uma intervenção com Pais: O desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola;</p> <p>7 - Funções executivas: relação entre relato de pais, de professores e desempenho de crianças;</p>

5.1 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Visão naturalizada da família e/ou sua culpabilização

Seguindo preceitos de Vigostki, buscamos, neste estudo, o exercício dialético de reflexão sobre os conceitos, a partir do seu processo contínuo de mudança, compreendendo que “[...] numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que ele é” (VIGOTSKI, 2004, p. 86). Nesse sentido, ao trazer a família para o campo de análise e reflexão, invariavelmente, precisamos olhar para a sociedade e sua dinâmica de organização-reorganização constante.

Ao realizarmos o estudo das produções que traziam como proposta as complexidades envoltas na relação família e escola, encontramos muitos subsídios para pensarmos a relação posta, as responsabilidades de cada uma e mesmo as repercussões dos *déficits*, caso alguma dessas instituições intercorra em ‘falha’. Contudo, não houve preocupação anterior de esmiuçar o conceito de família, ou seja, a maioria das produções trabalhou o tema como se a simples menção ao termo já se autodesinisse, sem demandar maiores problematizações.

Aliado ao fato de muitas produções utilizarem como metodologia a aplicação de instrumentais como testes e questionários, nossa análise compreende a ciência psicológica ainda em sintonia com a ideologia dominante e descompromissada com as repercussões ao psiquismo humano; também, tão logo, nas relações sociais mais amplas, das grandes mudanças societárias a que estamos expostos a todo o momento. Fazemos essa compreensão baseados na noção de que, ao deixar de trazer para o campo de análise as implicações de um mundo em mudança, buscam-se o enquadre e a normatização dos sujeitos, utilizando, para isso, instituições como a família e a escola (REIS, 2004).

No estudo sobre a família, numa perspectiva dialética, grandes nomes, como Engels (1986), se distinguem, pelo amplo estudo sobre a temática. O autor, ao fazer a análise sobre as organizações entre as pessoas, durante o decorrer da história da humanidade, anuncia que o capitalismo traz um forte papel imputado às grandes instituições, como a família e a própria escola, para ascender seu projeto de supremacia. Contudo, anterior ao próprio capitalismo enquanto processo civilizatório, é possível localizar metamorfoses pelas quais passou a instituição que hoje conhecemos enquanto família, ou seja, não somente a revolução do capital implicou mudanças na instituição familiar, pois ela vive num processo cíclico, desde sempre, acompanhando as transformações de viver em sociedade. Diante disso, ao propor a discussão sobre tal conceito, é importante considerar que não falamos de algo que se encerra

em si, mas que demanda ser analisado em deslocamento. Assim, falar de família, hoje, implica considerar as características de nossa sociedade atual, que, do mesmo modo, somente é explicada considerando as formas de organização em sociedade que a sucederam.

Partimos, com apoio da literatura crítica, sobre a consideração de que discorrer sobre família é tratar de diversos modos de organização entre as pessoas, em diferentes momentos da nossa história e que esse objeto de estudo não findará em suceder-se ao mínimo movimento das pessoas em relação. Vivemos um processo contínuo, que afeta as pessoas e o modo como estruturam suas vidas. Isso é básico. Porém, tal consideração não foi possível de localização no estudo desenvolvido. A maior parte dos autores não se comprometeu no detalhamento de tais condições, trazendo a família para campo de análise sem conceituá-la, sob nenhum ponto de vista. Nesse sentido, entendemos que há apresentação ideológica do conceito, pois, de acordo com Reis (2004), ao discorrer sobre família enquanto uma instituição natural, que sempre existiu - conforme a vemos na atualidade -, trabalhamos com um padrão dominante, que se ausenta da diversidade presente nas relações humanas.

Ademais, visto que a maioria dos artigos trouxe a família para estudo, no sentido de problematizar as implicações do relacionamento com a escola, qualquer diferença ao estabelecido, enquanto certo, que, nesse caso, é a família nuclear burguesa enquanto modelo de normalidade, sugere disfuncionalidade. Logo, as crianças, que são compreendidas como inadequadas ou inaptas, pelo uso dos testes, em sua maioria, conforme vislumbrado nas produções, são identificadas pela relação familiar como problemáticas. Diante disso, na percepção desse modo de conceber tal relação, invariavelmente, nos remetemos a toda obra de Patto, que, brilhantemente, nos conduziu à denúncia dessa armadilha conceitual.

As produções discorrem sobre habilidades sociais dos pais, problemas de comportamento, envolvimento parental no desempenho acadêmico, práticas utilizadas na educação – por pais e professores -, que são suportes em caso de queixa, além da implicação das instituições escola e família ao desenvolvimento, em detrimento da análise da instituição familiar. Fala-se de uma família abstrata ou padrão, já que partimos do princípio de que, quando se deixa de contextualizar, recorre-se àquela tida enquanto representação ideal no imaginário coletivo; a naturalizada enquanto única estrutura possível, a constituição burguesa de pai, mãe e filhos. Isso fica tão evidente que, em determinado artigo (artigo 10 – tabela 02), exclui-se qualquer outra forma de organização, em que os pais não fossem casados ou vivessem como tal, sendo critério de exclusão da pesquisa qualquer outra condição aos pais (CIA; BARHAM & FONTAINE, 2012).

Grande parte dos artigos introduz o tema trazendo a discussão sobre a importância do compartilhamento de responsabilidades entre família e escola; a maioria procura fazer a descrição dos requisitos para se compreender como benéfica tal relação. Novamente, vemos a força da ideologia operando, pois não há menção sobre condições materiais adversas; todas as características, boas ou ruins, são tratadas de maneira linear, descartando possibilidades diversas de reorganização entre as pessoas e mesmo o modo de conduzir relações. Assim, fica subentendido ao leitor que, desconsiderando qualquer condição singular, basta manter as descrições de um ambiente favorável que nossas crianças não apresentarão demandas escolares. Tal fato chega a ser perverso num país tão desigual como é o nosso.

Nesse sentido, uma das produções, especialmente, chamou nossa atenção, pois retoma a tão debatida culpabilização daquela família em situação de pobreza ou vulnerabilidade social (DOS SANTOS e VITALIANO, 2005). Tal artigo introduz o estudo, elencando que, no desenvolvimento humano, existem algumas variáveis que auxiliam ou dificultam. Uma dessas, certamente, é o ambiente familiar. Na descrição dos riscos, há a citação de outro estudo, de procedência estrangeira, que descreve abertamente que crianças de famílias pobres, as quais tenham apenas a presença de um dos pais, tendem a se evadir da escola; além disso, a pouca harmonia entre os membros também gerava situações maiores de evasão entre os alunos. O estudo segue elencando diversas características de famílias nas quais se percebe mal rendimento de crianças no âmbito acadêmico; em sua maioria, tais traços nos conduzem à percepção de que é a família pobre que está sendo descrita. Em dado momento, até a pouca disponibilidade de brinquedos e sua organização estão relacionadas aos resultados inferiores, lembrando a teoria da carência cultural (PATTO, 1984), que produziu tanto preconceito quanto dissimulação em relação às situações de vulnerabilidade social, vivenciadas por crianças e famílias.

Sendo assim, esse é justamente o ponto que nos causa preocupação; não discordamos da necessidade de um ambiente protegido e seguro para o desenvolvimento de qualquer ser humano, em especial, uma criança, mas o modo descolado, com que condições problemáticas são apresentadas, faz retroceder a localização das causas de tais condições. Ou pior, inventam-se falsos culpados, como os pais, que, na verdade, participam do mesmo processo de exclusão e sofrimento psicossocial (SAWAIA, 1999).

Exigir das famílias um alto nível de desempenho, descartando as reais condições de vida, é recorrer àquela velha psicologia, que temos buscado combater. As produções em questão, ao deixar de falar sobre mudanças na instituição familiar, acabam falando de uma família que está subentendida, mas que, na realidade, já não representa a maioria; basta

verificar dados do IBGE, já detalhados anteriormente neste estudo. Diante disso, acabam por trabalhar com informações ideologizadas, esperando, de uma família que já não existe, um padrão de comportamento; não se considera a família concreta, que aguarda ansiosa por melhora em suas condições de vida, mas que também não tem condições para acesso, restando o fracasso para crianças, pais e professores.

5. 2 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Aplicação de inventários e/ou questionários sobre condições familiares facilitadoras ou dificultadoras do desenvolvimento dos filhos

Problematizamos, anteriormente, neste estudo, as bases liberais que fundaram explicações dentro da Psicologia para elucidar a constituição do sujeito moderno e as relações estabelecidas entre os indivíduos em sociedade. Especialmente, no que se refere ao âmbito educacional, há uma ênfase, desde o início de nossa inserção enquanto psicólogos no espaço escolar, ao uso de testes, inventários, tabelas e questionários. De acordo com Patto (1984), tais instrumentos foram desenvolvidos com a clara função de atender à ascensão da sociedade industrial capitalista, principalmente, pelos trabalhos de Binet e Simon, no início do século XX. Essas metodologias de trabalho, em âmbito acadêmico, estiveram comprometidas com a aferição da inteligência de alunos, ou seja, em sincronia com explicações individualizadas e na separação entre sujeitos aptos e não aptos, em concordância ao atendimento de uma demanda da burguesia.

Diante desse fato, é laborioso desvincular da atuação psicológica a atribuição de aplicação de tais instrumentais, no que se refere aos próprios profissionais de psicologia, que acabam recorrendo a tal método. Isso se efetiva, tendo em vista que já é prática entendida como consolidada, quanto aos demais profissionais que compõem as equipes pedagógicas, os quais nutrem a expectativa do laudo para a compreensão das demandas dos alunos. Tal fato é compreensível, visto entendermos estar profundamente correlacionado, conforme já discutido, às funções prevalentes desenvolvidas pela Psicologia em âmbito escolar, vinculadas à medição e classificação de capacidades dos alunos (PATTO, 1984). Neste estudo, pela análise do material produzido na forma dos artigos, tivemos uma preponderância de produções que usaram da aplicação de questionários e testes para chegar à compreensão da implicação da relação família e escola no desenvolvimento de crianças.

Esse é um caminho, em contraposição às propostas críticas da área, as quais recomendam, para entender as complexidades envoltas nos processos educativos, voltar-nos para a história das ideias e dos determinantes sociais implícitos nessa relação. Evitam-se,

assim, de acordo com a interpretação de Patto (1992), leituras naturalistas e a-históricas, que descartam as relações de produção e poder implícitas, conduzindo ao preconceito e estereótipo que fundam as explicações de que algumas famílias, especialmente as pobres e tão logo ‘carentes culturalmente’, são insuficientes na educação dos filhos. Patto (1992) avança nessa discussão e deixa claro que, naqueles casos, a ciência baseia-se no senso comum, retomando ainda a correspondência do cientificismo, baseado em dados empíricos, que irrompe no século das luzes. Tal leitura é profundamente cara neste estudo, tendo em vista que entendemos que a maioria dos artigos utiliza dados experimentais e deixa de considerar as transformações sociais e o papel das instituições temas deste estudo.

O uso de instrumentais de mensuração e métodos de aplicação, baseados na quantificação das respostas, sempre suscitam certas controvérsias entre os profissionais. Contudo, como afirma Patto (1997), para além da discussão sobre preferências individuais sobre o uso ou não, trazer para o campo de debates a utilização de tais instrumentais deve nos conduzir para uma discussão teórica importante. Nessa discussão, estão implícitas as bases filosóficas da ciência e as concepções de homem e sociedade, que orientam a atuação e o olhar profissional do psicólogo. Entendemos que a visão de mundo, que predomina nas concepções dominantes da Psicologia, se substancia no discurso sobre as diferenças individuais, o normal e o patológico, a meritocracia e o individualismo, ou seja, as mesmas que institucionalizaram a psicometria.

Neste estudo, temos o compromisso com o questionamento de posições construídas em concordância com os métodos positivistas e funcionalistas, presumidamente neutros e desvinculados das condições sociais concretas de vida da maioria da população brasileira, ou seja, projetado para explicar e, sobretudo, naturalizar as relações assentadas na divisão de classes. Nesse sentido, uma primeira objeção ao uso dos instrumentais de medição, como os testes, está no fato de que o modelo padrão que se busca alcançar é um sujeito abstrato. Isso significa afirmar que não há espaço para o vislumbre das condições singulares de desenvolvimento e de vivência subjetiva no interior da psicometria (PATTO, 1997). Portanto, naqueles artigos estudados, em que se constata a aplicação de formulários padrões para um contingente de alunos e pais, presume-se que a expectativa trata-se de um grupo homogêneo, em que as relações entre pais e filhos, filhos e escola - esta última com os pais -, acontece de maneira uniforme, entre todos os investigados, descartando as contradições irrefutáveis de se viver em sociedade e dos múltiplos arranjos subjetivos advindos disso.

Consideramos, enquanto norte, na análise dos estudos, as críticas da Psicologia histórico-cultural, em especial, de Vigotski, justamente a uma ciência psicológica, baseada na

descrição de fenômenos, sem uma explicação da totalidade que a compõe. Diante disso, não descartamos a importância dos dados empíricos, mas entendemos que apresentá-los, meramente, não consegue abarcar suas dinâmicas de constituição. É necessário, conforme proposição de Vigotski (1994), uma análise genotípica, ou seja, desde a origem e não somente na aparência imediata do fenômeno.

A tradição, ligada ao interesse pelas medidas e padrões, revela-se nas produções a que tivemos acesso; em uma leitura dos artigos, algumas terminologias, para se referir a crianças, famílias e professores, se repetem. Há um uso acentuado do verbo *medir*, o qual, em busca no dicionário (AURÉLIO, 2002), é definido como: 1. Determinar a extensão ou quantidade; 2. Ter determinada extensão ou medida; 3. Determinar o valor, a importância de; 4. Fazer a avaliação; 5. Estender a vista por.; 6. Olhar provocativamente; 7. Ter tento, moderação; 8. Contar as sílabas de um verso; 9. Bater-se com outrem; 10. Competir, rivalizar. Todas as descrições não nos parecem adequadas para referir-se a sujeitos humanos em processo de desenvolvimento, como são as crianças, tampouco, servem para compreender e problematizar as relações estabelecidas entre as instituições responsáveis pelos seus cuidados. Além do medir, os autores das produções elegem palavras como: “curva normal”, “classificação” e “avaliar”, terminologias em coalisão com a neutralidade posta pela vertente positivista, que tão forte se fez na gênese da psicologia enquanto ciência e a qual tanto vimos lutando no combate.

Outra importante questão, bastante ligada a esta última, é o uso de instrumentais construídos em diversos países, que não o nosso. Retomamos, aqui, a crítica de Lane (1989), alusiva à importação de teorias, instrumentais e concepções elaboradas em contextos muito diversos à nossa realidade e ao uso indiscriminado, para compreender as demandas da população brasileira. Segue abaixo uma planilha, a qual contém a procedência de todos os instrumentais encontrados nos artigos que foram nosso objeto de análise:

Tabela 3 - Procedência de todos os instrumentais encontrados nos artigos

Instrumental	Procedência	Situação
Teste de Desempenho Escolar: O TDE é um instrumento psicométrico que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura.	Brasileiro	TDE é o único instrumento psicopedagógico validado e normatizado para a população brasileira (KNIJNIK, ZANON, GIACOMONI & STEIN, 2014).
Inventário de Funcionamento Executivo Infantil: O IFEI	Estrangeiro	Versão brasileira - Não consta na

é composto por 26 itens, divididos em quatro subescalas: memória de trabalho, planejamento, controle inibitório e regulação.		lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo); (THORELL & NYBERG, 2008);
SNAP – IV: O instrumento SNAP-IV foi desenvolvido para avaliação de sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade em crianças e adolescentes.	Estrangeiro	Tradução brasileira – Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo); (MATTOS, 2006);
CBCL: O Child Behavior Checklist traz uma um formulário de relatório de cuidador amplamente utilizado que identifica o comportamento problemático em crianças. É amplamente utilizado na pesquisa e na prática clínica com jovens.	Estrangeiro	Versão brasileira - Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo); (ACHENBACH & RESCORLA, 2001).
YSR: O Inventário de Auto-avaliação para Jovens é um questionário norte-americano de auto-avaliação de comportamento para jovens (de 11 a 18 anos).	Estrangeiro	Versão brasileira - Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo); (ACHENBACH, 2001b).
IEP: O Inventário de Estilos Parentais foi elaborado para permitir que psicólogos e outros profissionais que trabalham na área da Psicologia Jurídica, com orientação de pais ou com atendimento de famílias de risco possam identificar o Estilo Parental utilizado pelos pais na educação de seus filhos.	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo); (GOMIDE, 2006).
Formulário Informativo sobre Condição Sócio-econômica/ educacional e estrutura familiar	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo). - Elaborado para um estudo mais amplo sobre condições de risco e recursos associados ao baixo e alto rendimento acadêmico (SANTOS, 2002).
Roteiro de entrevista sobre condições de desenvolvimento da Criança	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI (uso não exclusivo do psicólogo). - Elaborado para um estudo mais amplo sobre condições de risco e recursos associados ao baixo e alto rendimento acadêmico (SSANTOS, 2002).
Inventário de Habilidades Sociais Conjugais: é um instrumento de autorrelato, constituído de 32 itens que	Brasileiro	Instrumento validado pelo SATEPSI; (DEL PRETTE &

abordam situações do contexto conjugal e o comportamento de um dos cônjuges em relação ao outro, em determinadas situações.		DEL PRETTE, 2001).
Questionário de comportamento socialmente habilidosos para professores – QCSH Professores: é composto por uma lista (24 itens) com comportamentos socialmente habilidosos apresentados por crianças, no qual os professores devem responder se um comportamento se aplica, se aplica em parte ou não se aplica.	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI – (BOLSONI S., 2000).
Questionário de comportamento socialmente habilidosos para pais – QCSH Pais: é composto por uma lista (19 itens) com comportamentos socialmente habilidosos apresentados por crianças, no qual os professores e os pais devem responder se um comportamento se aplica, se aplica em parte ou não se aplica.	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI – (BOLSONI S., 2000)
Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho (versão paterna): construído pelas pesquisadoras com base em instrumentos já existentes, este instrumento está dividido em dois tópicos: Condições de trabalho e Relacionamento entre pai e filho.	Brasileiro	Não consta na lista do SATEPSI – (DIA, F., D’AFFONSECA, S.M. & BARHAM, E. J., 2004).
SELF – Description Questionare I: consists of 76 items assessing three areas of academic self-esteem and four areas of non-academic self-esteem based on a hierarchical model of the self.	Estrangeiro	Adaptado para o Brasil - Não consta na lista do SATEPSI.
Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF: avalia recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental, em três domínios: recursos que promovem processos proximais; atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; práticas parentais que promovem a ligação família-escola.	Brasileiro	Sem estudos de validação e fidedignidade. (MARTURANO, EDNA MARIA, 2006).

Com base nessa tabela, é possível perceber que foram utilizados quatorze (14) instrumentais, classificados pelos próprios autores como testes, inventários, questionários, avaliações, formulários e roteiro de entrevista. O Conselho Federal de Psicologia – CFP – compreende que inventários e questionários também consistem na caracterização de testes. Desse total de 14 instrumentais, 05 são de procedência estrangeira. Para o uso em nosso território, foram traduzidos ou adaptados, mas têm gênese em outro contexto, com

constituição histórica, social e cultural muito diversa da nossa. O combate a essas práticas, desvinculadas socialmente, era fonte de preocupação a Lane (1989), que denunciava uma posição normativa e supostamente neutra da psicologia. Diante disso, como resposta, chamava os profissionais à responsabilidade política da atuação, com vistas à transformação social e emancipação dos sujeitos. Uma das vias para isso se concretizar era a produção de subsídios teóricos metodológicos numa vertente materialista, em contraposição ao positivismo e em sintonia com os reais problemas de nossa população. Entendemos tal discussão como ainda muito atual, tendo em vista partirmos de leituras de outra constituição de homem, normalmente europeia, para entender esse ser, que se constrói humano nas relações históricas, sociais e culturais do nosso país.

Sob o direcionamento dado pelo CFP, provê-se de um Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), que integra os objetivos de avaliar a qualidade técnico-científica dos instrumentais apresentados ao Conselho Federal de Psicologia (CFP; 2018). Dessa forma, consta das diretrizes de nossa atuação, enquanto psicólogos, a proibição do uso de instrumentais dentro do processo de avaliação psicológica, que não estejam validados pelo SATEPSI.

Concluimos que, mesmo tendo importantes referências críticas quanto ao uso de instrumentais de medição de características humanas, como são os testes, ainda temos um predomínio do seu uso na academia e na prática profissional. Tal como problematizado, nossa preocupação segue na compreensão de que a apresentação dos dados, a partir de tal escolha metodológica, não revela as mazelas envolvidas nos bancos escolares e nem a contínua exposição a que as crianças são submetidas no dia a dia escolar, voltando a responsabilização do fracasso a elas. No uso de um teste padronizado para explicação das complexidades do viver coletivo, voltamos à repetição ideológica do indivíduo certo para o lugar certo.

5. 3 ANÁLISE DO EIXO TEMÁTICO: Perspectiva teórica de base e as referências

Na introdução do livro: *Psicologia Social: o homem em movimento* (1986), Silvia Lane revisita a história da psicologia social na América Latina, intuindo, com tal tarefa, que pudéssemos compreender como a busca por uma teoria psicológica - que confrontasse e desse respostas às dificuldades de nossa realidade - fez com que grupos se organizassem. Assim, por meio da crítica, conseguiram que ideias, com a base do método materialismo histórico e dialético, ganhassem força e coerência, para explicar o homem fruto desse contexto.

A eleição do método marxista ia ao encontro, em meados da década de sessenta do século XX, de trazer para a psicologia latino-americana uma concepção de homem concreto, fugindo de leituras abstratas do psiquismo humano; nesse sentido, apta a reexaminar a prática construída pelo profissional, até aquele momento. Tendo enquanto subsídio, também, os estudos de Vigotski, que há muito havia se posicionado em relação a teorias objetivistas ou subjetivistas - as quais faziam uma leitura de homem por vieses sobrenaturais, metafísicos, animais e espirituais (VIGOTSKI, 2004) -, autores se mobilizaram na busca pela construção de uma psicologia com condições de transformação social. Nas palavras de Lane, a tarefa estava em “recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade — apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem enquanto produtor da história” (LANE, 1986, p. 13).

Numa leitura de homem enquanto ativo na materialidade social e histórica (GONÇALVES, 2007), abriu-se a possibilidade de questionar a preponderância das produções que mantinham a dominância de uma leitura de homem branco, burguês, ocidental, procedente da Europa ou dos Estados Unidos (OZELLA, 2002). Uma concepção muito alheia do sujeito constituído num país econômico e culturalmente dependente como o nosso. Nessa perspectiva, era evidente que a ciência psicológica não tinha condições de proporcionar respostas satisfatórias às questões mais complexas, vivenciadas pela população em geral, sendo caracterizada por Bock (2007) como uma profissão elitista e frágil.

Estamos discutindo uma problemática apontada por teóricos há mais de cinquenta anos e, por certo, supomos que já possa ter sido superada tal inconsistência. Todavia, em contato com a produção dos artigos analisados para esta dissertação, percebemos que esse

legado resiste. Em um dos artigos, que versa sobre a família e a escola no desenvolvimento socioemocional da infância, é possível localizar, inclusive, uma justificativa para o uso demasiado de referenciais internacionais; vejamos: **“destacaram-se a ausência de sistematização na revisão de literatura e a escassez de estudos empíricos nacionais que pudessem embasar as informações prestadas”** (BORSA, KOLLER & PETRUCCI, 2016, p. 399). Contudo, na construção deste trabalho, encontramos diversos autores explicitando a atuação da psicologia junto às práticas educativas, desde o período colonial, mesmo que de maneira não tão clara, tendo em vista a psicologia ainda não estar consolidada enquanto ciência, naquele momento da história. No entanto, é possível localizar diversos materiais discorrendo sobre as ideias da psicologia articuladas à educação desde o século XVIII. Inclusive, Antunes (2008, p. 06) disserta sobre uma correlação entre estas e pontua: “[...] é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra”. Isto posto, é plausível garantir que há fontes importantes que aludem sobre a temática psicologia e educação, em seu encadeamento até mesmo com a família, que podem ser buscadas na explanação de tal temática, a julgar não ser uma novidade tal área de atuação e produção científica.

Este mesmo artigo, de Borsa, Koller & Petrucci (2016), discorre sobre estudos relativos a fatores de proteção desenvolvidos pela família e escola, em direção a crianças e adolescentes, empreendidos em países desenvolvidos - como os Estados Unidos -, além de sua insuficiência aqui no Brasil. Sinalizam as autoras que, frente à desigualdade social e vulnerabilidade a que estamos expostos, tais estudos poderiam ser bastante pertinentes, enquanto dispositivos protetivos “capazes de reduzir os efeitos desses problemas na vida dos indivíduos” (BORSA, KOLLER & PETRUCCI, 2016, p. 393). Entendemos legítima a construção de recursos que possam prevenir situações adversas, contudo, mesmo que o artigo traga a desigualdade social enquanto uma circunstância potencializadora de vulnerabilidades diversas, ela apenas cita tal problemática e não conduz o leitor ao esmiuçamento de suas causas. Entendemos complexa essa questão e nos parece que, de maneira acrítica, como está posta no artigo em questão, valida-se o pacto com o projeto burguês de sociedade. Partimos da compreensão de que os fenômenos trazem uma história coletiva (EIDT, FACCI & TULESKI, 2006) e a leitura do psiquismo humano exige uma análise sobre a cultura, a qual foi excluída na apresentação dos dados coletados nos artigos.

Na obra de Vigotski (1995), é possível depreender a importância da cultura no psiquismo humano, compreendendo ambos, cultura e psiquismo, enquanto fruto do processo histórico de humanização do homem. Martins (2011, p. 348) esclarece que a: “[...] cultura

objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem”. Nesse sentido, entendemos como problemático o aproveitamento de dados levantados em lugares culturalmente tão distintos, para se exemplificar estudos realizados no contexto brasileiro. Agrava-se, ainda, o fato de tais estudos estarem voltados à compreensão do desenvolvimento humano de crianças, em correlação às suas famílias e processos educativos, levando-nos a reputar que os artigos apreciados compreendem o psiquismo enquanto pré-existente nos sujeitos, de forma biológica, inata ou naturalística, sendo indiferente à inserção social e cultural.

Discutimos anteriormente neste estudo, em um dos eixos de análise, o uso demasiado de testes e questionários para compreensão das implicações da relação família e escola; evidencia-se, numa leitura mais atenta que, além dessa prática metodológica, os dados advindos da sua aplicação são apreciados à luz de estudos feitos em países diversos ao nosso. No artigo de Bolsoni-Silva, Manfrinato, Marturano & Pereira (2006) fica bastante claro esse direcionamento. Na proposta de comparar as avaliações de mães e professoras sobre as habilidades sociais e problemas de comportamentos de crianças, os autores fizeram a aplicação de questionário e escala, na discussão dos resultados, os quais foram emparelhados com outros ensaios, a grande maioria estrangeira. Para clarificar: são trazidos dezessete (17) autores; destes, somente um (01) é brasileiro. O restante traz pesquisas sobre expressão emocional, stress cotidiano, stress escolar, rejeição dos companheiros, vitimização, problemas de comportamento, diferenças de gêneros, habilidades sociais, expressão da raiva, desenvolvimento infantil e expectativas em relação às crianças, a partir de leituras distintas, de vários lugares, inclusive, do Japão, país completamente diverso ao nosso, mas que acaba sendo utilizado para explicar os dados levantados com a nossa criança brasileira. Em síntese, o que temos é o nosso sujeito, classificado com base em uma referência normatista e padronizadora; o resultado de tal mensuração é lido a partir de uma perspectiva abstrata, fruto de uma realidade divergente à nossa e, por fim, a condução do debate em conformidade a uma leitura individualista da problemática, excluindo qualquer apreciação da totalidade.

Asseguramos isso, considerando que, junto ao uso da testagem, está contida uma leitura de homem universalizado em suas características e habilidades (EIDT, FACCI & TULESKI, 2006). Adversamente, temos debatido, neste documento, uma concepção de sujeito que se constitui em relação dialética com o meio circundante e que, por conseguinte, não pode ser compreendido distante da leitura desse contexto, tal como percebemos nos artigos em questão.

Nesse sentido, atrelamos, em nossa análise dos artigos, a ausência de definição de referencial teórico dos estudos. Entendemos como indispensável a clarificação a respeito de qual perspectiva está se partindo, ou seja, por qual viés teórico o fenômeno está sendo vislumbrado, visto que, pela demarcação teórica, é possível ter clareza sobre a visão de homem implicada no estudo. Nos artigos analisados, grande parte dos autores faz a sinalização do referencial no qual se apoia, por meio da citação de obras de outros autores, de maior renome e que mantêm clareza do referencial com que trabalham.

Para uma maior exemplificação, vejamos: na totalidade dos 07 (sete) artigos classificados nesse eixo de análise, identificamos 05 (cinco) em que não há anúncio de referencial teórico que embase a discussão e, tampouco, explicação ao leitor relativa a qualquer teoria orientadora, sendo os estudos de Barham, Cia & Fontaine (2010); Dias, Martoni, Seabra & Trevisan (2016); Dessen & Polónia (2007); dos Santos & Vitaliano (2005) e Bolsoni-Silva, Manfrinato, Marturano & Pereira (2006). O tema é discorrido trazendo nomes de alguns autores e citando conceitos que se propõem a examinar, pelo uso de algum instrumental avaliativo, mas sem maiores resenhas relativas a tais estudos. Em 02 (dois) desses artigos, porém (Dessen & Polónia (2007) e Bolsoni-Silva, Manfrinato, Marturano & Pereira, (2006)), verifica-se um refinamento, pois os conceitos citados são explicitados, como se vê neste fragmento do trabalho de Dessen & Polónia (2007, p. 23): “[...] a combinação derivada do microssistema tem como base as reações diádicas, isto é, como os genitores interagem, com destaque para o grau de intimidade”. Nesses dois (02) artigos, é possível notar uma preocupação das autoras com os conceitos que serão trabalhados no texto, de forma a contextualizá-los de maneira detalhada e clara, contudo, sem, ainda, referir-se a uma teoria de base.

Finalmente, em dois artigos (02): Marturano (2006) e Borsa, Koller & Petrucci (2016), há o anúncio claro de referencial teórico proposto para análise da temática e dos dados da testagem; ambos têm como base o modelo bioecológico do desenvolvimento. Consideramos como explicação deste, o texto de Borsa, Koller & Petrucci (2016, p. 392), no qual definem que “[...] o modelo bioecológico, proposto pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner, vem se mostrando útil para investigar os processos proximais vivenciados pela criança em diferentes contextos, assim como suas consequências”. Mesmo que o artigo traga um referencial que vem sendo usado de maneira crescente, mantivemos esses dois artigos em razão da utilização prevalente de estudos estrangeiros na discussão.

Enfocamos nesse elemento por entender que o embasamento teórico, dentro da psicologia, nos difere de outros campos das ciências humanas, por conseguir fazer a

interpretação da complexidade do psiquismo humano. Indiscutivelmente, não inferimos que a mera menção a algum referencial teórico já garanta base consistente e adequada de análise; seguimos, neste documento, as teses de Vigotski (2004) e, para este autor, é imprescindível o estabelecimento dos fundamentos da psicologia, mas é necessário que estejam vinculadas à historicidade e à materialidade dos fatos, para não cairmos numa concepção ideológica de explicação do mundos.

Assim...

Ao olhar para os três eixos que subsidiaram nossa discussão, nota-se um fio condutor nas problemáticas, tanto que é possível aferir que a divisão foi feita por suas finalidades didáticas, para garantir maior organização ao texto, mas é possível tratar dos temas em junção. É preciso considerar que, na aparência (naturalização da família, uso de instrumentos de avaliação e ausência de base teórica), nos dá a impressão de que estamos tratando de questões diversas, mas a essência dessas problemáticas coincide e, mesmo que ela apareça de diversas formas, substancialmente, estamos discutindo as consequências dos ideais de uma organização capitalista.

É notória a corrente ideológica que perpassa as problemáticas levantadas; ora, vejamos, discutimos que a família, tratada na forma burguesa nuclear, enquanto constituição natural e padrão - no qual todos os sujeitos devem enquadrar-se -, nada mais é que um projeto burguês, do século XVIII, para ascensão do capitalismo. Nesse sentido, conforme Reis (2004) problematiza, pela definição das funções naturalizadas de pai, mãe e filhos, já estão dadas as características importantes que devem regular a vida em sociedade, ou seja, os papéis sociais que os sujeitos devem exercer nas suas relações mais amplas, em sociedade, estando implícita, nessas características, a ideologia, a qual, de fundo liberal, é identificada por nós no uso de instrumentos classificatórios para medição de características humanas.

Na discussão do eixo sobre uso de testes, questionários e escalas, atentamos sobre o quanto de ideológico há num instrumental que se propõe a colocar em números habilidades e fragilidades dos sujeitos, tendo enquanto ideal um homem abstrato, numa concepção normatizadora, que deixa de considerar condições particulares de inserção social, raça, gênero, condição econômica e de idade, um homem abstrato. Esse tipo de sujeito está em algumas teorias psicológicas, que têm, enquanto padrão, um homem europeu, branco, hétero e de classe média, as quais são desenvolvidas em contextos diversos ao nosso, mas que continuam sendo usadas para explicar o indivíduo brasileiro.

Na ausência de um embasamento teórico que sustente os estudos, fica subentendida ausência de uma visão de homem e se perde a possibilidade de a psicologia assumir um posicionamento ético. Discutimos, neste estudo, duas instituições que estão perdidas em suas potencialidades junto aos sujeitos, confusas, família e escola; questionam até onde vão as responsabilidades de cada uma, julgando, ambas, que a outra está falha. Nesse emaranhado de culpas trocadas, perde-se o grande incitador das fragilidades contidas nas duas, ou seja, o modelo societário baseado no capitalismo.

Os estudos buscam, em sua maioria, encontrar recursos que possam facilitar o dia a dia de crianças; procuram números que indiquem caminhos, como se estes estivessem nos sujeitos examinados. Pela perspectiva histórico e dialética, entendemos que a centralidade no indivíduo isenta Estado, gestores e a própria escola de sua responsabilidade. Defendemos, assim como Vigostki (1930) advogou no texto “A transformação socialista do homem”, que a sociedade, nesta contida todos os homens, possa viver com liberdade, em sua forma mais alta, como um novo homem, desenvolvido unilateralmente e em suas máximas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa concepção dialética, pensamos o conhecimento em movimento; por conseguinte, mesmo que estejamos desenhando um ‘final’ para este trabalho, entendemos que isso corresponde mais a uma formalidade necessária. Ensejamos que as ideias, aqui discutidas, sejam sistematizadas em outras produções, novas reflexões e possam contribuir, não para findar, mas sim para proporcionar desenvolvimento à psicologia, no campo teórico e prático.

Sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, desse modo, pelo método histórico e dialético, tivemos a oportunidade de refletir sobre as produções publicadas no viés Psicologia, em correspondência ao Estado, Educação e Família, entendendo essas três instituições sob a luz de um processo histórico que as fez necessária, em um determinado momento da vida em sociedade. Por conseguinte, Estado, Educação e Família foram analisados em movimento, resgatando sua gênese e seus percursos, correspondentes aos deslocamentos da própria sociedade.

Conferimos importância a tal estudo impulsionadas pelo atual momento, no qual o capital domina todos os campos de vida; a desigualdade e miséria atingem níveis absurdos, de forma que o processo de humanização do homem, em suas máximas potencialidades, se vê incerto. Tal contexto exige compromisso intensificado das ciências humanas. O caminho que a produção científica percorre sinaliza uma visão de humano e de sua relação com o próprio mundo. Cabe-nos a responsabilidade de trazer, nessa compreensão de homem, a possibilidade de libertar ou aprisioná-lo a um discurso culpabilizador de suas condições frágeis de vida.

Pensar os fenômenos desmascarando a ideologia e o presentismo impingido no conhecimento aparente dos fatos, conduz ao desvelamento do processo histórico e da materialidade constituidora de nossa realidade, tornando possível a identificação de suas transformações, contradições e seus elementos essenciais. Foi justamente esse exercício dialético que buscamos fazer, entendendo que a ciência somente cumpre seu papel, tornando conhecidas as motivações e contradições que colocam em movimento os fenômenos da vida em sociedade. Desse modo, iniciamos este estudo questionando se as publicações que versavam sobre a Psicologia Educacional e Escolar, submetidas à biblioteca virtual redalyc, entre os anos 2000 a 2017, conseguiam problematizar as mudanças sucedidas na Família, na sua relação com o Estado e a Educação; além disso, se esses trabalhos alcançavam criticidade, avançando da antiga culpabilização ao aluno ou à sua família, nas situações do denominado ‘fracasso escolar’.

A proposta deste estudo partiu de uma pesquisa maior, qualificada com o título: “Um panorama da psicologia como fundamento da educação na América Latina: pesquisas e atuação nos anos de 2000 a 2017”, desenvolvida pelo grupo de estudos de Psicologia Educacional da América Latina, da ULAPSI (União Latino Americana de Psicologia), em colaboração com os alunos de graduação e pós-graduação das universidades nas quais os pesquisadores trabalham. Dessa forma, enquanto docentes do Programa de Pós-graduação da Universidade de Maringá - UEM -, linha de Pesquisa 3 (Desenvolvimento Humano e Processos Educativos), incluímo-nos no desdobramento de tal pesquisa, considerando a atração pelas temáticas afetas, no intuito de compreender o que estava sendo desenvolvido teoricamente a respeito da relação escola e família.

Inicialmente, fechamos nosso foco de interesse, estabelecendo as publicações do Brasil enquanto propósito, seguindo os anos da pesquisa matriz enquanto base para a nossa (2000 a 2017). Localizamos seiscentos e treze (613) artigos dentro das descrições elencadas, os quais, após organização em planilhas, subdivididas por nome dos autores, procedência, palavras-chaves e país de procedência, foram reduzidas para quatrocentos e quarenta e cinco (445). Isso em razão de termos encontrado produções que não haviam sido desenvolvidas em nosso país e outros que não discorriam a respeito da Psicologia Educacional e Escolar. Desses 445, fizemos uma classificação mais precisa, buscando somente os que concordassem aos nossos interesses, de explorar produções que discorressem sobre a relação família e escola, para o qual alcançamos treze (13) artigos.

A partir de uma leitura atenta desses artigos, fomos encontrando similaridades entre eles e, apoiados nessas correspondências, discriminamos os artigos por categorias de análise. Além das correlações que identificamos nos estudos, as classificações feitas iam ao encontro de críticas que, por meio da leitura de autores, como Antunes (2003; 2008 e 2019); Barroco (2012); Bock (2003); Facci, Meira & Tuleski (2012); Guzzo (2019) e Patto (1984, 1992, 1999), fomos levados a refletir. Os autores elencados trabalham há alguns anos, discutindo a inserção do profissional psicólogo no campo educacional e trazem, em suas leituras, as potencialidades e fragilidades dessa atividade.

Contudo, antes que pudéssemos discutir a Psicologia Educacional e Escolar, além da escola e da família, foi necessário compreender que Estado é esse que se materializa na vida da população por meio das políticas públicas; qual a lógica envolta nas suas decisões; quais as prioridades e necessidades que impulsionam gestores. Pelo entendimento de política pública, apreendemos a educação enquanto uma poderosa política (SAVIANI, 2012), a qual demanda concretizar-se na vida de todos os brasileiros; assim, pela sua ação, reposicionar o sujeito

humano. Infelizmente, não nos faltam indícios de que o Estado é falho na concretização desse direito, tendo, enquanto desígnio, aquela educação defendida por Vigotski (1994), propulsora de capacidades e de humanização do homem. Acompanhando a história do percurso percorrido pela educação no Brasil, entendemos que este se entrelaça com o caminho da Psicologia (ANTUNES, 2003), de forma que há muito buscamos respostas para questões que afligem professores, pais e alunos.

Nessa busca, diversas teorias e explicações de psiquismo são encontradas. No Brasil, Patto (1984) é considerada referência e descreve criticamente as concepções teóricas, bem como as práticas desenvolvidas por psicólogos da área educacional. A autora, já na década de oitenta, preocupava-se com os rumos de uma atuação que se mostrava fortemente influenciada pelo viés ideológico de teorias importadas, empregando instrumentos de medição para compreender o desenvolvimento de crianças e o processo de aprendizagem, além de colocar o famigerado ‘fracasso escolar’ sob a responsabilidade da pobreza, dos pais e das próprias crianças. São explicações muito aproximadas das problematizações, a que chegamos pela análise dos artigos observados para este estudo.

O levantamento das produções de Psicologia Educacional e Escolar, em âmbito brasileiro, nos trouxe a reflexão sobre as bases teóricas utilizadas para análise do tema: relação família e escola. Inicialmente, tínhamos o intuito de discutir as principais teorias utilizadas e, conseqüentemente, a visão de homem implicada. Todavia, encontramos artigos que deixaram de mencionar por qual perspectiva estavam visualizando o fenômeno, ficando inviável a compreensão do norte que os guiou na discussão. Outros se valiam de nomes importantes, os quais direcionam para um entendimento teórico, mesmo que sem clarificação dos primeiros autores. Somente dois artigos anunciaram a base teórica; além disso, explicitaram ao leitor os principais pressupostos da teoria escolhida e, assim, por qual viés faziam análise do tema. A nós, que partimos da Psicologia Histórico-Cultural enquanto sustentação para exploração de qualquer fenômeno, entendemos sintomática a ausência de fundamentos teóricos, pois inferimos que é por ela que estão dados os caminhos da análise e, especialmente, a especificidade da psicologia enquanto ciência.

Daqueles artigos em que foi possível a compreensão teórica orientadora, há uma preponderância de trabalhos que utilizam o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento enquanto base, o qual é definido, no artigo de Borsa, Koller & Petrucci (2016, p. 392), enquanto um modelo sistêmico para investigar “[...] os processos proximais vivenciados pela criança”, os quais, de acordo com a teoria, acontecem do nascimento à velhice. Os artigos descrevem aplicações de questionários, testes e formulários; somente 02 (dois) referem-se à

revisão bibliográfica da literatura e um (01) faz uso de intervenção, resumindo-se à utilização de instrumentais de mensuração dos resultados, que são avaliados antes e após uma escuta com os responsáveis.

Frente à supremacia de produções voltadas para testes e instrumentos de quantificação, encontrados em nosso estudo, apontamos certa frustração, pois, dados os inúmeros discursos cotidianos e institucionais, elencando enquanto problemática a relação família e escola, esperávamos encontrar intervenções psicológicas, buscando recursos para que os atores, pais e professores possam enfrentar essa situação. Ademais, está demonstrado, nos artigos encontrados, que a cultura normatizadora permanece no fazer profissional da Psicologia Educacional e Escolar. Isso nos preocupa, considerando que o teste centra-se no indivíduo, eximindo de reflexão toda conjuntura social, que tem produzido as queixas. Ainda, a testagem está voltada a um tipo padrão de homem, o qual naturalmente não é o que desenvolveu-se num país latino americano, desigual e diverso, como o nosso.

Direcionado à família, de todos os artigos, com os quais tivemos a oportunidade de entrar em contato, somente um (01) contextualizou a instituição familiar. O restante trabalhou o tema de maneira naturalizada, pouco preocupada em trazer a história dessa instituição e, tampouco, discutir as implicações afetas a essa instituição na atualidade. O que percebemos foram tentativas de demonstrar, em números, quais características promoviam desenvolvimento em crianças e como a família colabora com a educação, enquanto primeiro agente socializador, preparando a criança para entrada na escola.

Cabe o entendimento de que as 13 (treze) produções, publicadas na base de dados redalyc, na área de interesse Psicologia Educacional e Escolar - dissertando sobre a relação família e escola -, representavam a totalidade do nosso estudo; contudo, não a completude de publicações sobre esse tema e, tampouco, de trabalhos desenvolvidos dentro dessa área de pesquisa e atuação. Com tal afirmação, queremos deixar claro que as análises elaboradas neste estudo e todas as problematizações levantadas são precisamente em relação aos estudos que pesquisamos e com os quais tivemos contato por meio desta pesquisa de mestrado. Julgamos que há diversas produções que não aludem ao tema da mesma forma e trazem outro rol de questões, relativas ao mesmo assunto - a atuação do psicólogo na educação e escola -, mas que, para isso, trilham um caminho diverso do qual encontramos.

Ao final deste trabalho, podemos discorrer que encontramos nos estudos uma família que, apesar de ser multifacetada, é representada enquanto uma instituição natural. O papel da escola é descrito enquanto aquela que tem a chance, a depender dos subsídios que a família anteriormente proporcionou, de oferecer seguimento ao desenvolvimento das crianças. Porém,

se houve situações compreendidas enquanto falhas, nas relações familiares, dificilmente a escola alcançará êxito. Nas publicações, as atribuições dessas instituições são discorridas separadamente, de maneira dicotômica, como se houvesse também cisão nas implicações de cada uma na vida dos sujeitos.

Fizemos nossas reflexões, tendo como foco o compromisso crítico da psicologia, de problematizar questões que pouco contribuem para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Preocupa-nos o aprofundamento da desigualdade social e da pobreza; reconhecemos na educação a possibilidade real de enfrentamento dessas situações. Na qualificação das potencialidades do processo educativo, defendemos o papel da psicologia, pelo viés da produção científica e por meio da prática intencionada. Não uma psicologia neutra, individualista e burguesa, mas aquela que reconhece a concretude histórica e social enquanto constituidora do humano; um humano que é sujeito ativo de si, fruto de múltiplas determinações e capaz de construir uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D; MARTINS, L. M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ACHENBACH, T. M., & RESCORLA, L. A. (2001). **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- ACHENBACH, T. M. **Manual for the child behavior check-list/4-18 and 1991 profile**. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry, 1991a.
- ACHENBACH, T. M. **Manual for the youth self-report and 1991 profile**. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry, 1991b.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação: diálogos constantes Um pouco sobre a história, os desafios e perspectivas futuras dessas duas áreas tão instigantes e importantes para o Brasil. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 15, n. 11, p. 06-17, ago., 2019.
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008. 469-475.
- ANTUNES, M. A. M. (2003). **Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. (p. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- American Psychological Association. **Regras essenciais de estilo da APA**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARANTES, E. M. **Rostos de Crianças no Brasil**. Em I. Rizzini & F. Pilotti, (orgs), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (p. 153 – 2002). 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: Referências**. Rio de Janeiro, p. 24. 2002.
- AURÉLIO. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. de. Psicologia Educacional ou Escolar: eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun., 2012.
- BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. **In: Crítica ao fetichismo da**

individualidade/ Newton Duarte (orgs.). – 2. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 151 - 173.

BERNARDES, M. E. M.; **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Orientador: Manoel Oriosvaldo de Moura. .2006. 95 f. Tese de Doutorado.- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOCK, A. M. B.. **Psicologia da educação: cumplicidade ideológica.** Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), Psicologia escolar: teorias críticas. (p. 79 - 103). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. , FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

BORSA, J. C.; KOLLER, S. H.; PETRUCCI, G. W. A família e a Escola no desenvolvimento Socioemocional na Infância. **Temas em Psicologia,** Rio Grande do Sul. v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. (orgs.) **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais.** Aline Del-Prette. 2000. Dissertação de Mestrado não-publicada. (Curso de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

BRASIL. Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-norma-pl.html>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>. Acesso em: 11 abril de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** (1988). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

CALDAS, R. F. L.; LEAL, Z. F. R. G. Recuperação escolar: reflexões para a compreensão e superação deste fenômeno a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Orgs). Educação escolar e a apropriação do conhecimento: questões contemporâneas.** 1ª Ed. Maringá, Eduem, 2016. p. 17 – 48.

CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate.** 3.ed. São Paulo: EDUC: Cortez, 1985.

CASTEL, R.; HAROCHE, C. **Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo**. Rosario: Homo Sapiens, 2003.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M.P.R. de. A disciplina Psicologia da Educação: reflexões a partir da Psicologia Educacional e Escolar. **In: CAMPOS, H. R., FACCI, M. G. D. & SOUZA, M. P. R. (orgs.). Coletânea Psicologia e políticas educacionais**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p. 297 - 319.

CIA, F., D’AFFONSECA, S. M., & BARHAM, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, São Paulo, v.14, n.,29, p. 277-286, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (org.) **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: A História da psicologia no Brasil**./ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. - São Paulo: CRP/SP, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n° 009, de 25 de abril de 2018. **Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções n° 002/2003, n° 006/2004 e n° 005/2012 e Notas Técnicas n° 01/2017 e 02/2017** Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

COSTA, M. L. e S.. **Violências nas escolas: contribuições da psicologia histórico-cultural para seu enfrentamento nas escolas**. Orientador: Sonia Mari Shima Barroco. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, departamento de Psicologia, Maringá, 2014.

COUTO, B. R. O Sistema único da Assistência Social – Suas: na consolidação da Assistência Social enquanto política pública. **In: CRUZ, L. R. DA.; GUARESCHI, N. M. de F. (Org.). Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogo com as Práticas Psicológicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.14 – 69.

CRUZ, L. R. da; GUARESCHI, N. M. de F. A constituição da Assistência Social como Política Pública: interrogações à psicologia. **In: CRUZ, L. R. da; GUARESCHI, N. M. de F. (orgs). Políticas Públicas e assistência social: dialogo com as práticas psicológicas**. – 5. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014. p 13 – 40. .

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P & DEL PRETTE, A. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo. DIMENSTEIN, M. D. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estud. psicol.**, Natal, v.5, n. 1., 5(1), p. 95-121, 2000.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DURIGAN, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. A Relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultura. Dossiê: Diálogos interdisciplinares em Psicologia da Educação. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 3, n. 11, p. 133-148, dez., 2017.

EIDT; N. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP, São Paulo**, , v.17, n.1, Março, 2006.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, CampoGrande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun., 2010.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FALEIROS, V. de P. Infância e Processo Político no Brasil. *In: I. Rizzini & F. Pilotti, (orgs), A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GANDINI, R. P. C. O público e o Privado: trajetória e contradições da relação estado e educação. *In: MELLO, G. N.; VELLOSO, J.; WACHOWICZ, L. Estado e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

GARCIA, D. I. B.. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região Sul do Brasil**/Dorcely Isabel Bellanda Garcia. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori2015. 275 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989

GOMES, L. G. W.; LIMA, I. C.; R., M. L. da. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. *In: Bock, A. M.M. (orgs) Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129 - 141.

GOMIDE, P. I. C. (2006). **Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. **In: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** Ana Maria Mercês Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.) – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007. p. 37 - 52.

GUZZO, R. Psicologia e Educação: diálogos constantes Um pouco sobre a história, os desafios e perspectivas futuras dessas duas áreas tão instigantes e importantes para o Brasil. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 15, n. 11, p. 06-17, ago., 2019.

HORTA, J. S. B.. Planejamento Educacional. **In: SAVIANI, D.(orgs). Filosofia da educação brasileira.** – 5. Ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1994.

HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

LANE, S. & CODO, W. **PSICOLOGIA SOCIAL: O HOMEM EM MOVIMENTO.** 4 ED. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1986.

LESSA, S., TONET, I. **Introdução a Filosofia de Marx.** 2 ed. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. (1983). **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación.

LIBANÊO, J. C. Psicologia Educacional: uma visão crítica. **In: Psicologia Social: o homem em movimento.** Silvia T.M. Lane, Wanderley Codo. Orgs. São Paulo. Brasiliense, 2004. P. 154 - 180.

LURIA, A. R. **El cérebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente.** Barcelona: Fontanella, 1979.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. D. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. **In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343 - 368

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese de Livre-docência em Psicologia da Educação do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista– Unesp, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C.. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc. [online]**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.362-371, May/Agost. 2015. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em 14/07/2019.

MARTINS, L. M. & RABATINI, V. G. A. Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, , p. 345-358, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Capital: posfácio segunda edição alemã do primeiro tomo**. 1976.

MATTOS, P. SERRA-PINHEIRO, M. A., ROHDE, L. A., & PINTO, D. (2006). Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v.28, n.03, p.290 - 297, Sept./Dec. , 2006. doi: 10.1590/ S0101-81082006000300008. Acesso em: 23/07/2019

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira a luz da Psicologia Histórico-cultural. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M.E. M.; TULESKI, S. C. A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos.* – 2 ed. – Maringá: Eduem, 2012.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETO, J. Novos arranjos familiares. **Retratos: a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, v.37, n. 06, p. 16-19, out./dez., 2017.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In: Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas / Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller.* - Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16 – 24.

PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. & ZIBETTI, M. L. T. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. *In: CAMPOS, H. R., FACCI, M. G. D. & SOUZA, M. P. R. de (orgs.). Coletânea Psicologia e políticas educacionais.* – Natal, RN: EDUFRN, 2016. p. 17 – 42.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** – São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v.03, n.12, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, P. A. P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. *In: Política social, família e juventude: uma questão de direitos/ Mione Apolinário Sales, Maurilio Castro de Matos; Maria Cristina Leal, (orgs.).* – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 25 – 42.

POSTER, M. **Teoria crítica da família.** (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. *In: Psicologia Social: o homem em movimento*. Silvia T.M. Lane, Wanderley Codo. Orgs. São Paulo. Brasiliense, 2004. p. 99 – 124.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSATO, S. P. M. **Atividade docente e educação especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural**. Orientador: Elizabeth Piemonte Constantino. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2016.

RIZZINI, I. Crianças e menores – o pátrio poder ao dever pátrio: um histórico da legislação para a infância no Brasil. Em I. Rizzini & F. Pilotti, (orgs). *In: A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-149.

SANTOS, P. L. **Riscos e recursos em crianças com baixo e alto rendimento acadêmico – um estudo comparativo**. Orientador: Sônia Santa Vitaliano Graminha 2002. 226 f. . Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. *In: MELLO, G. N.; VELLOSO, J.; WACHOWICZ, L. Estado e educação*. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da Educação Brasileira. *In: SAVIANI, Dermeval/ et al/ Filosofia da educação brasileira*. 5. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SAVIANI, D. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 97-118.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, F. F. da. Psicologia no Contexto da Ditadura Civil-militar e Ressonâncias na Contemporaneidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, São Paulo, v.. 37, n. Esp., p. 82-90, 2017.

TANAMACHI, E. de R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. *In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

THORELL, L. B., & NYBERG, L. The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. **Developmental Neuropsychology**, , p. 536-552, 2008. doi: 10.1080/87565640802101516. Acesso em: 16/07/2019.

TULESKI, S.C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá: Eduem, 2011.

TULESKI, S.C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. 2ª edição. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKY, Lev. (1930) **A transformação socialista do homem**, em Marxists Internet Archive. Texto disponível na Internet. Trad. Nilson Dória (inglês). MIA, 2004

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**/Lev Semenovitch Vygotsky: tradução Claudia Berliner. – 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YAMAMOTO, O. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. **In: Bock, A. M.M. (orgs) Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p 37 – 54. .