

## Significações de professores sobre as relações que empreendem na escola pública brasileira

### Significances attributed by teachers to the relations they employ in the brazilian public school system

Marcela de Sales Mac Knight (orcid.org/0000-0003-4671-1943)<sup>1</sup>

Vera Lucia Trevisan de Souza (orcid.org/0000-0003-2062-0680)<sup>2</sup>

Lilian Aparecida Cruz Dugnani (orcid.org/0000-0002-6888-6130)<sup>3</sup>

---

#### Resumo

Esta pesquisa qualitativa objetiva investigar significações atribuídas por professores às relações que estabelecem na e com a escola pública brasileira, considerando esta uma instituição historicamente marcada por tensionamentos e contradições. Para tanto, ancora-se no aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e envolve a aplicação de um formulário online, do tipo complemento de frases, a docentes da rede pública de ensino básico, com vistas a identificar os sentidos e os significados dos participantes sobre suas vivências interacionais com os múltiplos atores escolares e com a prática profissional cotidiana. As respostas foram processadas evidenciando-se significações e contradições presentes no discurso dos professores sobre a temática. Como resultado, observa-se oscilação entre a prática pedagógica individualizada e a proposição de parcerias e de projetos colaborativos, em consonância com a função social da escola como espaço fundamentalmente coletivo. Quanto à relação professor-aluno, especificamente, se reconhece uma inclinação a considerar o estudante ora como indivíduo passivo, mero receptor de saberes, ora como sujeito de ação, capaz também de contribuir para a construção da prática docente. Espera-se, com a pesquisa, favorecer a reflexão dos agentes escolares e lançar bases para futuros estudos na interface entre Psicologia e Educação sobre o tema proposto.

**Palavras-chave:** Escola pública. Psicologia. Sentidos e significados. Relação professor-escola.

#### Abstract

This qualitative research aims at investigating significances attributed by teachers to the relations they establish within and towards the Brazilian public school, considering this as an institution historically marked by tensions and contradictions. With such intent, it is anchored by the theoretic-methodological cornerstone of Historical-Cultural Psychology and involves the application of an online form, of the phrase-filling type, to instructors of the public system of basic education, aiming at identifying senses and meanings of the participants about their interactional experiences with the multiple actors in school and with the day-by-day work practice. The responses were processed as to elicit clarification of inner meanings and contradictions that may be present in teachers' discourse, with regards to the context of the thematic. As a result, we were able to observe an oscillation between the individualized pedagogical practice and the proposition of partnerships and collaborative projects, in tandem with the social role of the educative institution as a fundamentally collective space. With regards to the instructor-student relationship, specifically, there is an acknowledgment of the tendency to classify the student as a passive individual and a knowledge recipient or a subject that is proactive, who is also capable of contributing to the construction of the educational channel. One aims, with such research, to promote the reflection of school agents and to sustain future studies on the interface of Psychology and Education, sur the proposed theme.

**Keywords:** Public school system. Psychology. Senses and meanings. Teacher-school relationship.

---

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: marcelamacknight@gmail.com

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: vtrevisan@puc-campinas.edu.br

<sup>3</sup> UniAnchieta, Jundiaí, SP, Brasil. E-mail: lac.dugnani@gmail.com

A escola pública brasileira é permeada pelas desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o cenário nacional e que têm se agravado na atualidade. A universalização do acesso ao ensino público para as camadas mais pobres da população tem história recente no Brasil, e ainda é marcada por tensionamentos e conflitos quanto aos interesses a que deve atender, aos objetivos que deve seguir, e a serviço de quem está, se da população mais pobre, na promoção da justiça social, pela garantia do direito à aprendizagem para todos, ou da reprodução da segregação pelo alijamento do acesso ao conhecimento (Cunha & Dazzani, 2016).

De um lado, há uma visão neoliberal, hegemônica e adaptacionista, de que a escola pública deve preparar os estudantes das camadas populares para a entrada no mercado de trabalho, que tem resultado na proposição de diversos planos educacionais pelo Estado. Aos mais pobres, como sempre, é atribuído o lugar de mão de obra barata, excedente e descartável, para os quais se espera apenas a apropriação de um repertório mínimo de conhecimentos (Cunha & Dazzani, 2016; Libâneo, 2012).

De outro lado, há uma visão progressista, compartilhada pelas autoras deste artigo, que defende a escola como lugar de formação integral do sujeito, visando à apropriação dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade, para que os estudantes possam, a partir disso, desenvolver o pensamento crítico e engajar-se em ações coletivas na busca da transformação de si mesmos e de suas condições materiais de existência, sobretudo pelas lutas para a ampliação e manutenção das garantias de direitos, dentre os quais destacamos o direito à aprendizagem (Souza, 2016; Cunha & Dazzani, 2016).

Ao considerarmos que sujeito e social se constituem em um movimento dialético permanente, tal como preconizado por Vygotsky (1934/2009b), é possível afirmar que esses tensionamentos e contradições estão na base dos modos como os sujeitos compreendem, sentem e se relacionam com a realidade em que vivem, e o que as pesquisas têm destacado é que as interações estabelecidas nos contextos escolares têm se caracterizado por um certo afastamento e conflitos entre pais, alunos, professores, gestores e membros da Diretoria de Ensino (Silva, Souza, Arinelli, & Dugnani, 2020; Andrada, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019).

No que se refere aos professores, segmento participante deste estudo, as pesquisas revelam que se destacam os sentimentos de solidão, de impotência e de esgotamento, e que, via de regra, atribuem à falta de apoio da gestão, das famílias e dos profissionais da Secretaria de Ensino a causa para sentirem-se assim. Na perspectiva dos docentes, o desconhecimento da realidade das salas de aula faz com que as propostas de ações pedagógicas que visem a educação inclusiva não sejam exequíveis (Ramos, 2020; Souza, Dugnani, Barbosa, Jesus, & Neves, 2016).

As relações marcadas por oposições, afastamentos e acusações fazem com que predominem os afetos de nuances negativas, dentre os quais destacam-se a desesperança, a incredulidade, a apatia, a indiferença e o esgotamento mental e físico como constituintes dos modos de agir, pensar e sentir dos professores nas relações escolares (Oliveira, 2018), que se

expressam na violência, na hostilidade, na intolerância e na indiferença, as quais atravessam as relações de professores com alunos, com a gestão, com as famílias, e entre os próprios docentes.

Os tensionamentos relacionais que levam os sujeitos, paradoxalmente, a se isolarem do coletivo em busca de garantir sua sobrevivência emocional, somados às condições precárias de trabalho às quais muitos docentes da escola pública brasileira estão submetidos, resultam em adoecimento. O sofrimento no exercício da função aparece de forma naturalizada e amalgamado ao que significa ser professor no Brasil (Ramos, 2020). Muitos são os educadores brasileiros que deixam de exercer suas atividades devido a problemáticas de ordem física, como lesões por esforço repetitivos, disfunções musculares e distúrbios da voz, como também relacionadas à saúde mental, estreitamente atreladas ao estresse, depressão, exaustão emocional, dentre outros (Baião & Cunha, 2013; Diehl & Marin, 2016).

Preocupando-nos com as questões apresentadas e, em consonância com nossos pressupostos teórico-metodológicos, consideramos a necessidade de buscar, como apontou Vygotsky (1927/1991), a historicidade do fenômeno para que possamos compreender o que lhe fez chegar a ser o que é, e assim propor formas coletivas de superação. Compreendemos, a partir disso, que a psicologia pode contribuir na formação e na construção de espaços coletivos que favoreçam a reconfiguração dos sentidos atribuídos às relações estabelecidas e vividas na escola, os quais estão na base do sofrimento e da resistência às mudanças, sendo a imaginação uma via fundamental na configuração de novas significações, mas antes disso, é preciso desvelar quais são as significações que os professores atribuem às relações que empreendem na escola, discussão que se apresenta como objetivo deste artigo.

Em um primeiro momento, apresentamos brevemente nosso marco de referência, seguido pela metodologia que serviu de fio condutor para nosso estudo. Nos resultados e discussões, nossa busca foi por estabelecer um diálogo entre os dados que serviram de base para esse estudo e as questões teóricas que os fundamentam. Nas considerações finais, apresentamos a síntese dos achados deste trabalho.

## **Marco de referência**

A investigação das significações atribuídas pelos sujeitos a um determinado fenômeno, em nosso caso, às relações que os professores empreendem na escola, se compromete com a busca pelos significados e sentidos conferidos à realidade concreta, e pelo desvelamento das concepções, objetivos e valores que estão na base dos modos de ser, pensar e sentir, orientando, constituindo e direcionando as ações ora para a manutenção, ora para a transformação da realidade (Vianna, Hougaard, & Stetsenko, 2014). Os contextos sociais em que o sujeito está inserido medeiam a constituição de seus modos de relação com o mundo e consigo mesmo. Nesse processo, se comparece como alguém que, a um só tempo, produz o mundo em que vive e é produzido por ele (Vygotsky, 1931/1995).

A linguagem se constitui, portanto, como instrumento essencial na mediação das relações sociais, através do qual o homem se humaniza, individualiza, apreende e materializa o universo das significações no processo histórico e social (Aguiar, 2020). Nota-se, então, que há uma indivisibilidade entre sujeito e social, externo e interno, objetivo e subjetivo, pensamento, sentimento e ação. As afecções que decorrem da interação entre realidade-sujeito deflagram processos autorais, criativos e irrepetíveis, que possibilitam a cada um sempre saber, mesmo que apenas a certa medida, de si em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo que habita (Vygotsky, 2009a).

Quanto maior for o acesso ao conhecimento e às oportunidades de se refletir sobre quais são os fatores que levam a realidade a ser o que é, quais são as intenções sobre as quais ela se sustenta e a quais interesses ela atende, maior a possibilidade de tomada de consciência. Essa sempre ocorre em relação a algo, e são os movimentos questionadores que possibilitam a reflexão sobre o que e por que se sente o que se sente, o que e por que se pensa o que se pensa, e qual a ação desenvolvida e por que ela ocorre de tal modo, tornando possível a desnaturalização das dinâmicas de poder, das ideologias e dos discursos voltados à garantir a manutenção do status quo, e é desse processo que emergem as possibilidades de ressignificação e construção de novas relações com os sujeitos da realidade em que se está inserido (Vianna et al., 2014; Vygotsky, 1934/2009b).

A constante queixa dos professores e gestores e sua desmotivação diante das impossibilidades de mudanças com relação ao sistema educacional, à participação e ao desinteresse dos estudantes, à melhoria das condições de trabalho, às parcerias com as redes de assistência e com as famílias, dentre outras questões, parecem levar a significações que paralisam, mesmo que temporariamente, o investimento em práticas que poderiam favorecer a construção de novas formas de relação entre os diversos atores escolares. Imobilização expressa por professores, gestores, estudantes e famílias, os quais afirmam que nada adianta fazer, pois este cenário não irá mudar, e indicam uma aparente resistência ao investimento de ações coletivas que poderiam conduzir a transformações. Esses seriam, como afirma Espinosa (1677/1957), sintomas de padecimento? (Medeiros & Souza, 2020; Ramos, 2020).

O individualismo e a individualização, que têm se manifestado historicamente por relações pautadas em movimentos acusatórios, os quais atribuem a uma única pessoa a responsabilidade pela sua não adequação e inclusão nos sistemas de direitos, que dariam acesso a uma vida digna e justa, não são formas naturais de relações sociais, e tampouco, como hegemonicamente se quer fazer crer, imutáveis (Vygotsky, 1931/1997).

No que concerne à educação pública brasileira, constantemente se desconsidera o caráter sócio-histórico-cultural sobre o qual se constitui o sistema educacional, bem como se instala a descrença de que mudanças seriam possíveis a partir da ação dos próprios sujeitos, não havendo a formação de um coletivo que promova poder de agir. A escola favorece processos imaginativos, mas com um limite fechado, cuja imaginação aparece de forma cristalizada (Oliveira, 2018).

O enrijecimento das formas mais criativas de aprender e de ensinar pode ser observado no próprio modo de funcionamento da instituição escolar, centrado na manutenção de práticas repetitivas e mecanizadas. Dessa forma, as atividades realizadas pelos professores se submetem à rotina e à burocracia, proporcionadas pelas inúmeras orientações que recebem de modo aligeirado e burocrático das Secretarias de Ensino, e distanciam os educadores das possibilidades de desenvolverem um ensino mais criativo, autônomo e crítico (Oliveira, 2018).

Ao tratarmos as significações atribuídas pelos professores às interações que empreendem na e com a escola, em seu discurso emerge uma expressão do modo de se relacionar com grupos, bem como do papel que desempenham nestes ou para estes - notadamente alunos, pares, gestão, família de alunos, ou, ainda, de modo mais genérico, equipe ou comunidade escolar - compondo grupos mais amplos, nos quais esses agentes interagem entre si (dinâmica professor-alunos, entre pares, professor-gestão, professor-famílias). Significações são compreendidas por nós como o processo indissociável de configuração de significados e atribuição de sentidos às relações estabelecidas a partir das condições materiais de existência, em um movimento dialético permanente entre sujeito e social, interno e externo, objetivo e subjetivo. Para Vygotsky (1934/2009b), enquanto o sentido da palavra, em sua fluidez, constitui uma formação complexa, dinâmica, representada pela somatória dos eventos psicológicos disparados pela palavra em nossa consciência, e regiões com grau de estabilidade diverso, o significado consiste em apenas uma dessas regiões. Trata-se de uma região na qual a palavra assume contextualização no discurso, portanto, com nível mais elevado de estabilidade, precisão e uniformidade. Em contextos diversos, o sentido da palavra se altera, demonstra-se inconstante, inesgotável, enquanto o significado permanece imutável, estável, e é sobre o caminho pelo qual buscamos desvelar essas expressões que discorreremos no próximo item.

## **Método**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa de natureza qualitativa, lançou-se mão de um instrumento do tipo complemento de frases, proposto por González Rey (2005), o qual viabiliza a obtenção de informações tanto diretas, concernentes à intencionalidade do sujeito, quanto indiretas, referentes à relação do mesmo com as expressões do instrumento. Dessa forma, possibilita a atribuição de significados particulares para os modos gerais de expressão dos indivíduos perante as frases. Como justificativa para tal método, tem-se que o complemento de frases “permite a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas, isso constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa” (González Rey, 2005, p. 57), favorecendo uma multiplicidade de opções para a análise qualitativa.

## **Procedimentos**

Os dados foram construídos a partir das respostas obtidas por meio de um formulário criado na plataforma online Google Forms, no qual se propôs a continuidade de 36 frases envolvendo conteúdos que versam sobre a docência na escola pública de educação básica. O complemento de frases foi divulgado por pesquisadores do grupo de estudo para professores da rede pública de Educação do Estado de São Paulo, e, no total, 24 docentes se dispuseram a respondê-lo.

Com a intenção de se traçar um perfil dos participantes, solicitou-se que estes preenchessem as seguintes informações: idade, gênero, tempo de exercício da profissão, tempo de trabalho na escola em que atua, em qual rede pública estavam inseridos, se municipal ou estadual. Na segunda parte do instrumento, os participantes deveriam dar continuidade às sentenças a partir de um texto que melhor expressasse suas percepções e seus sentimentos sobre situações das vivências interacionais na escola. No caso de não saberem como ou de não quererem completar alguma frase, foi oferecida a opção de não preenchimento do campo de resposta.

Foram realizadas leituras minuciosas e consecutivas do material a fim de se apreender as contradições nos discursos dos docentes sobre o ser e o agir na escola pública, em busca do desvelamento das significações atribuídas às relações empreendidas na escola. Vale ressaltar que o método e a teoria são indissociáveis em nossa perspectiva, portanto, as expressões e as contradições presentes nos discursos são reveladoras dos fenômenos investigados. Para os fins deste artigo, destacamos a discussão de duas categorias que, a nosso ver, ajudam a compreender as dinâmicas interacionais do espaço escolar, são elas: Escola como lugar de desenvolvimento e aprendizagem x Escola como lugar de disciplinamento; e Práticas dialógicas x Práticas adaptacionistas: as concepções de ensino-aprendizagem constituindo os modos de relação professor-aluno.

## Participantes

No universo dos 24 docentes do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio que responderam à pesquisa, 75% se declaram do gênero feminino e 25% do masculino, sendo 8,33% na faixa etária de 20 a 29 anos, a mesma porcentagem na faixa de 30 a 39 anos, 29,17% na de 40 a 49 anos, 41,67% na de 50 a 59 anos e 12,5% na de 60 a 69 anos. Aproximadamente 29,17% dos respondentes exercem a docência há entre 5 e 14 anos, 41,67%, há entre 15 e 24 anos, 20,83% há entre 25 e 34 anos, 4,17% há menos de 5 anos e 4,17% há 35 anos ou mais. 33,33% dos participantes trabalham na escola atual há até 5 anos, 41,67%, há entre 6 e 15 anos e 25% há 16 anos ou mais. 87,5% atuam na rede estadual e 12,5%, na rede municipal de ensino, em diferentes municípios do Estado de São Paulo.

## Resultados e discussões

## **Escola como lugar de desenvolvimento e aprendizagem x Escola como lugar de disciplinamento**

O desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos indissociáveis, e a condição para que se efetivem é a criação de espaços intersubjetivos, nos quais os sujeitos possam compartilhar objetivos e valores na construção cooperativa e coletiva de práticas sociais e pedagógicas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade (Souza, 2016; Vianna et al., 2014). Dessa perspectiva, os modos de se relacionar com e no mundo derivam dos processos criativos e são, portanto, trabalho humano, que se constitui no amalgamento entre o indivíduo e o coletivo, demandando das pessoas “uma postura ativa com relação aos seus desejos, impulsionando-as a agir e a transformar o meio” (Souza, 2016; Takara, 2017, p. 35).

Se são os homens, por meio das relações sociais e da organização coletiva-colaborativa, que criam o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que se constituem nele, a problematização das formas normativas e instituídas que produzem resistências, mal-estar e sofrimento, devem servir de base para reflexões da comunidade escolar para que se possam encontrar formas que levem à sua transformação (Vianna et al., 2014; Vygotsky, 1930/2009a), e entendemos esse coletivo-colaborativo, no âmbito do trabalho docente, incluindo a participação dos vários atores escolares, como gestores, os demais professores, os alunos, as famílias, a comunidade e o sistema de ensino.

Para a apresentação das significações dos docentes no que se refere às suas relações na escola, organizamos a análise a partir dos grupos com os quais se relacionam, quais sejam; gestores (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos); professores (seus pares); alunos; famílias e sistema de ensino (representado pela diretoria de ensino e/ou Secretaria de Educação). Iniciamos pelas relações com os gestores. Primeiramente, se evidencia uma busca por solução de problemas, conforme os excertos a seguir.

*Respostas à questão “Procuro conversar com os(as) coordenadores(as) no caso de...”:*  
*“Para planejar atividades, para receber orientações sobre a escola...” [P1]. “Dúvidas, esclarecimentos de conduta ou outros assuntos pertinentes à escola e seu bom andamento” [P3]. “Baixa assiduidade dos alunos, ou problemas pedagógicos.” [P24].*  
*Respostas à questão “Recorro à gestão se...”:* *“Percebo que o assunto foge a minha alçada... quando algum aluno precisa de ajuda - qualquer tipo (principalmente emocional, mas financeira e outros também. Quando necessito de ajuda profissional ou com algum aluno... quando preciso de apoio para algum projeto...” [P3].*

Percebe-se que os docentes se disponibilizam para a construção de projetos coletivos, em parceria com a gestão, e/ou atribuem a ela funções específicas, relacionadas à orientação ou à complementação da prática docente: sanar dúvidas, planejar atividades, empreender uma busca ativa por alunos com baixa assiduidade à escola. Os discursos parecem expressar uma consciência do próprio papel e do papel da gestão no processo de ensino-aprendizagem, em um trabalho colaborativo, sem cobranças unilaterais ou genéricas. Em contrapartida, também

se reconhece, em meio às respostas dos professores, um movimento de responsabilizar a gestão por controlar o comportamento dos estudantes. Os excertos abaixo revelam as expectativas que os professores têm sobre a atuação dos gestores:

*Respostas à questão “Espero da gestão...”: “Apoio” [P3, P13, P17, P19 e P23]. “Apoio em sala de aula e com os pais quando necessário” [P9]. “Postura e pulso firme” [P22]. “Compreensão” [P12]. Respostas à questão “Procuro conversar com os(as) coordenadores(as) no caso de...”: “Desordem na aula e entre os alunos, recursos pedagógicos, auxílio em atividades” [P8]. “Quando tenho dúvidas em relação ao planejamento das aulas, dificuldades extremas dos alunos, ou indisciplina grave... ou também para falar a respeito do sucesso de alguma ideia ou aula... ou de como algum aluno se saiu bem ao desenvolver as atividades propostas” [P9]. Respostas à questão “Recorro à gestão se...”: “Algum aluno apresentar algum comportamento muito inadequado, faltando com respeito a mim ou a algum outro aluno” [P9]. “Esgotarem todas as possibilidades de conversa e acordos pedagógicos com os alunos, ou se tiver alguma sugestão para a melhoria do andamento escolar para que a equipe gestora analise” [P10]. “Falta de respeito, e agressões do aluno com professor” [P15].*

Nota-se nos trechos apresentados que a gestão é demandada para impor a disciplina, em situações de “falta de respeito”, “agressão”, “desordem”, “indisciplina grave”, ou falta de “argumento” por parte do discente em sala de aula, ou ainda quando se “esgotarem todas as possibilidades de conversa e acordo pedagógico com os alunos”. Parece-nos, a partir dos discursos, que os professores procuram coordenadores e a diretoria da escola quando já não são capazes de exercer sua autoridade em sala de aula. O encaminhamento do aluno para um diálogo com tais profissionais emerge, possivelmente, como recurso para se restabelecer o papel do docente como “autoridade autoritária” (Davis & Luna, 1991) em relação aos discentes, quando esta é colocada em xeque nos episódios de indisciplina. Na medida em que um nível superior da hierarquia escolar é acionado - de modo contraditório - talvez a autoridade do docente não se legitime ou restabeleça, contribuindo para a perpetuação de um ciclo no qual os conflitos entre professores e alunos sejam (aparentemente) superados mediante intervenção da gestão.

Em paralelo, se estabelece uma cobrança de apoio e de compreensão por parte da gestão, os quais frequentemente, não são especificados nas respostas dos professores, suscitando dúvidas quanto à sua finalidade, ou às circunstâncias em que se fazem necessários. A alusão genérica a essas duas posturas parece se configurar como pedido de respaldo incondicional à prática docente, apontando para uma responsabilização unilateral de coordenadores e da diretoria pela harmonia ou pelo equilíbrio na relação professores-gestão.

Então, por que os professores significam desse modo as relações com a gestão? Parece que esse modo de relação tem raízes históricas que marcam o lugar que a própria gestão tem ocupado nas escolas, no qual se prioriza o administrativo em detrimento do pedagógico, assim como a manutenção da ordem e disciplina em contraposição à construção de modos de



relação que contemplem a participação de todos. Também reside na histórica representação do que deve ser o papel do professor: ensinar os conteúdos para quem quer aprender, e a dimensão educativa de formação de valores, de construção de relações dialógicas e democráticas não é assumida, por um lado, e é privilegiada na justificação de razões para o não aprendizado do aluno (suas condições socioeconômicas ou familiares etc.). Enfim, há muita complexidade envolvida no processo de significações dos docentes, sendo necessário considerar que, quando envolve os gestores, a complicada relação de poder se interpõe como mediação.

Nota-se que os professores, ao dependerem da gestão para uma aparente superação de conflitos com alunos, se restringem a participar de uma situação dada, na qual a hierarquia gestão-docência-alunos configura um parâmetro para as relações de autoridade e obediência. Desse modo, o desenvolvimento dos atores escolares é potencialmente prejudicado por um processo de adaptação, de mero ajustamento ao status quo inerente às relações escolares de poder, em detrimento de práticas colaborativas entre professores, gestão e alunos, capazes de efetivamente restabelecerem a autoridade do professor em sala de aula.

A culpabilização de um ou outro sujeito escolar pelas problemáticas relacionais instauradas na escola não se restringe à esfera das interações docência-gestão, e se constitui como tendência também na relação professor-famílias de alunos, conforme se evidencia nos discursos a seguir: as significações em relação às famílias remetem a uma responsabilização destas por possíveis dificuldades.

*Respostas à questão “Quando os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) faltam em reuniões, ou não atendem a chamados, eu...”: “Fico muito chateada, pois demonstram não ter interesse na vida escolar de seus filhos... então peço à direção que entre em contato para agendar atendimento, ainda que individual, para tratar dos assuntos, principalmente quando o aluno tem muita dificuldade em aprender ou em se comportar adequadamente” [P9]. “Procuro saber por que da falta de atenção com o cuidado com o aluno ou quais foram as suas dificuldades para não estar naquele momento” [P4]. “Fico tranquilo porque a escola e os professores estão fazendo o que podem para fazer sua parte. Aí cabe os pais fazerem a sua parte” [P5]. Respostas à questão “Espero das famílias dos(as) alunos(as) que...”: “Me tratem com respeito e apoiem minha metodologia” [P1]. “Façam a sua parte... assim como eu tento diariamente fazer a minha com competência” [P3].*

Nota-se, a partir dos excertos destacados anteriormente, que os docentes atribuem dificuldades de aprendizado ou comportamentos fora de uma curva de suposta normalidade para os parâmetros de disciplinamento vigentes, como problemas inerentes ao aluno e de responsabilidade da sua família, sendo que a abstenção desta quando é acionada pela escola sinalizaria desinteresse pela vida escolar da criança ou do adolescente.

Além disso, os professores parecem cobrar a participação da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno como papel desvinculado à atuação da escola: os responsáveis

deveriam “fazer sua parte” enquanto os docentes fazem a sua. “Fazer sua parte”, nesse contexto, também envolve apoiar e respeitar os próprios professores. Novamente, se reconhece uma cobrança de respaldo incondicional à prática docente, sem, contudo, deixar claro qual seria esta contribuição. A narrativa docente, que contém a ideia do aluno normal, desqualifica quem se excetua dessa norma e reduz as possibilidades de transformação por meio da educação, pois confiança e compromisso se tensionam com o determinismo pedagógico aplicado a certos tipos de estudantes. Tal concepção rígida reflete construções sociais e históricas, as quais aleijam o professor de esperança em relação a uma educação equitativa a todos os estudantes. (Millán La Rivera, 2020).

Guareschi (2001) denuncia a estratégia da culpabilização como um mecanismo psicossocial capaz de legitimar processos de exclusão. O autor se refere à expressão “individualismo como representação coletiva” (Farr, 1991 apud Guareschi, 2001), cuja consequência é a atribuição de fracassos e sucessos a indivíduos isolados, desconsiderando-se determinações sociais e históricas dos fenômenos. Decorre dessa tendência uma valorização do individual e uma “individualização” do social, ou seja, uma perspectiva reducionista de ser humano, na qual se deixa de abrir espaço para a responsabilidade social. Logo, a culpabilização das famílias dos alunos pelo baixo desempenho escolar deles poderia representar um processo de exclusão nas dinâmicas escolares, e de desresponsabilização da escola pelo bom desempenho dos alunos. Ainda, de acordo com Millán La Rivera (2020), a pouca capacidade da escola de lidar com o modo de ser de uma juventude e sua procedência em classes “populares” define a mesma como problemática e atribui uma responsabilidade individual às famílias, de forma a desligar a sociedade e a escola das características e das tensões apresentadas pelos alunos.

Paralelamente, alguns participantes propõem uma parceria com os discentes e com suas famílias, conforme demonstrado nas respostas elencadas abaixo.

*Resposta à questão “Entro em contato com as famílias dos(as) alunos(as) quando...”:* “Acredito que a família possa formar uma parceria com a escola e assim juntos busquemos caminhos para o sucesso na aprendizagem do aluno” [P10]. *Resposta à questão “Quando os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) faltam em reuniões, ou não atendem a chamados, eu...”:* “Tento compreender por que os pais da comunidade a qual minha escola pertence têm uma relação difícil com o trabalho...” [P1]. *Resposta à questão “Quando as famílias dos(as) alunos(as) me procuram, eu...”:* “Sou sempre solicitada para escutar e juntos tentarmos achar uma solução para um eventual problema que o aluno esteja enfrentando. [P10]. *Resposta à questão “Espero das famílias dos(as) alunos(as) que...”:* “Sejam parceiras da escola” [P10].

Em tais discursos, se evidencia uma abertura dos docentes para a construção de práticas e projetos colaborativos com as famílias dos alunos. O termo “parceria” sinaliza o reconhecimento da contribuição de ambas as partes, docência e famílias, para a construção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo, e uma co-responsabilização pela trajetória

de desenvolvimento do aluno, buscando-se a compreensão das potencialidades e das limitações demonstradas pela instituição familiar nesse trajeto.

O contraste entre individualização da família e proposição de uma parceria com ela também pode ser constatado na díade entre disponibilidade x indisponibilidade para a comunicação direta com os responsáveis pelos alunos. A seguir são destacados trechos referentes a uma alternância no investimento na relação.

*Respostas à questão “Entro em contato com as famílias dos(as) alunos(as) quando...”:* “Nunca tomo essa iniciativa, entro em contato em reuniões de pais e mestres ou quando a gestão convoca ou convida” [P1]. “Solicitada pela gestão” [P4]. “Não, esta parte deixo para a coordenação” [P5]. “Nunca” [P11]. *Respostas à questão “Quando os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) faltam em reuniões, ou não atendem a chamados, eu...”:* “Lamento e repasso à coordenação” [P11]. “Solicito que a escola entre em contato com os responsáveis, mas sempre é muito difícil. Muitos telefones não conferem, ou os responsáveis não atendem” [P24]. “Comunico a direção” [P22].

As respostas acima destacadas remetem à significação de que o professor ou se recusa a estabelecer uma comunicação direta com a família dos alunos, ou se restringe a acionar a gestão nos casos de abstenção da família, quando ela é acionada pela escola. Não se constrói um espaço para o desenvolvimento de uma parceria entre os sujeitos escolares, pois a dialogicidade se encontra defasada, ou a relação família-docentes é mediada por coordenadores e diretores. Já nos excertos a seguir, se constata uma tendência a assumir o papel de mediador da aprendizagem.

*Respostas à questão: “Quando os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) faltam em reuniões, ou não atendem a chamados, eu...”:* “Ligo para saber o que aconteceu” [P12]. “Insisto” [P13]. “Mando recados” [P15].

*Estou à disposição. [Resposta de P8 à questão “Quando as famílias dos(as) alunos(as) me procuram, eu...”]. Respostas à questão “Quando as famílias dos(as) alunos(as) me procuram, eu...”:* “Tento estar à disposição (sempre que possível) para auxiliá-los da melhor maneira” [P9]. “Procuo atender a todos” [P19]. “Me coloco à disposição, atualizo sobre a vida escolar da criança” [P24].

Nos trechos destacados, se evidencia uma auto-responsabilização dos professores por procurarem as famílias ativamente, quando estas se ausentam após algum chamado, e uma abertura para atender aos responsáveis, conversar com eles, e colocá-los a par da vida escolar dos alunos. O estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos favorece a co-construção de seus papéis na dinâmica de ensino-aprendizagem e de socialização no ambiente da escola.

Nota-se que, muito embora se alternem com uma postura de dialogicidade e promoção de espaços coletivos na escola, as relações de poder prevalentes, constituintes de um status quo, promovem modos de ser e agir desfavoráveis à imaginação de novos horizontes para as interações escolares, atribuindo-se, por vezes, papéis fixos e culpabilização de um ou outro sujeito. Nesse sentido, a imaginação, enquanto função psicológica superior capaz de

movimentar as relações, e, portanto, as significações e as ações e pensamentos dos sujeitos (Souza & Arinelli, 2019), é tolhida em sua função revolucionária, pois não se ignoram ou abandonam determinadas práticas ou preconceções sobre o lugar e a atribuição estrita de cada qual em uma hierarquia enrijecida.

### **Práticas dialógicas x práticas adaptacionistas: as concepções de ensino e aprendizagem constituindo os modos de relação professor-aluno**

As concepções que sustentam os modos de relação professor-aluno parecem se caracterizar por uma oposição entre a responsabilização exclusiva do professor ou do aluno pelo processo de ensino-aprendizagem e a concepção desse processo como constituído na relação entre ambos e pela maneira com que o docente busca acessar o aluno em sala de aula. A seguir, são destacados discursos que evidenciam razões para o não aprendizado.

*Respostas à questão “Diante do baixo desempenho escolar de um(a) aluno(a), eu...”:* “Tento motivá-lo com atividades diferenciadas ou conversas particulares” [P3]. “Mudo a metodologia (se for generalizada). Ou eu converso com o aluno sobre seus desenvolvimentos e o que houve para acontecer isso (se for individual)” [P8]. “Procuro novos meios de tentar sanar essas dificuldades, com atividades mais práticas e dinâmicas” [P9]. “Tento buscar outras formas de explicar” [P19]. *Respostas à questão “Penso que posso contribuir com o aprendizado dos(as) alunos(as) ao...”:* “Ter uma relação com a turma que seja significativa para eles. [P3]. “Descobrir como eles conseguem aprender” [P6]. “Dividir com eles o que eu sei e eles comigo o que eles sabem” [P10]. “Ouvir as demandas” [P13]. *Respostas à questão “Os(as) alunos(as) se interessam mais pelas aulas se...”:* “Forem mais dialogadas, em grupos e visuais” [P3]. “O conteúdo for contextualizado, tem que mostrar a eles uma utilidade do que estão aprendendo” [P10]. “São criativas e se relacionam à sua realidade” [P14 e P18]. *Resposta à questão; “Considero as turmas para as quais dou aula como...”:* “Um trabalho em equipe” [P2].

As respostas indicadas anteriormente expressam uma postura de tentar compreender os motivos para o eventual baixo desempenho de um aluno, e disponibilidade para constantemente atualizar as metodologias de ensino adotadas em sala de aula, conforme os interesses, as potencialidades e as dificuldades dos alunos, e de com eles dialogar, ouvindo suas demandas. Nota-se que nem discente e nem professor são responsabilizados isoladamente pelo processo de ensino-aprendizagem. Nos excertos a seguir, em contraposição, se encontra subjacente uma indagação a respeito do que compete a quem na relação ensino-aprendizagem.

*Respostas à questão: “Considero as turmas para as quais dou aula como...”:* “Desafios, já que a maioria é composta por alunos com grandes defasagens e que têm direito a

*uma educação digna” [P1]. “Medianas... pois a maioria não demonstra interesse algum nos estudos, o que torna o processo de ensino aprendizagem ainda mais complexo” [P9]. “Boas, gosto muito de meus alunos, mas sei que são bem limitados e possuem problemas de socialização” [P24]. Respostas à questão: “Penso que posso contribuir com o aprendizado dos(as) alunos(as) ao...”: “Me esforçar para vencer as defasagens” [P1]. “Preparar aulas diferenciadas, não faltar, não enrolar” [P11]. “Me preparar de maneira adequada, ficar atenta às idiossincrasias, criar um ambiente alegre e propor situações desafiadoras” [P14 e P18]. “Me dedicar” [P21]. Resposta à questão: “Os(as) alunos(as) se interessam mais pelas aulas se...”: “Tiver cobrança, infelizmente” [P7]. Resposta à questão: “O meu maior problema relacional na escola é...”: “Com estudantes indisciplinados” [P6]. Resposta à questão: “Minhas relações na escola melhorariam se...”: “Os alunos fossem mais educados e interessados” [P22].*

Se evidencia uma tendência a concentrar a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem unicamente na figura do docente ou do aluno, o que culmina em uma dicotomização das relações, isolando os sujeitos: uma das partes hipoteticamente não está cumprindo, ou deveria cumprir melhor seu papel nas dinâmicas escolares. O docente cobra de si mesmo preparo, elaboração de aulas atrativas, superação de obstáculos presentes no cotidiano, esforço e disciplina. Em contrapartida, o baixo desempenho escolar do aluno também pode ser atribuído às defasagens e às limitações supostamente inerentes a si, assim como às condições objetivas de vida nas quais se encontra inserido. Do discente se espera disciplina, gratidão e demonstração de interesse pelas aulas.

É função do professor constantemente negociar com o aluno e buscar novas abordagens de conteúdos, adaptar o nível da aula, sem, entretanto, se eximir da responsabilidade da transmissão do conhecimento, daí a tensão intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, visto que quem aprende é o estudante, e caso este se recuse a se envolver na atividade, não o faz independentemente do método adotado pelo professor em sala de aula, emerge a questão: haveria um único culpado pelo fracasso escolar? Sabe-se, entretanto, que discente e docente dependem um do outro nesse processo. (Charlot, 2013).

No contexto de oposição entre responsabilização exclusiva de um ou outro agente escolar, ou de atribuição do processo ensino-aprendizagem à relação professor-aluno, surge a indagação: o outro, nessa relação, é convidado a se posicionar como sujeito de ação, ou é um indivíduo assujeitado? Nas circunstâncias em que os alunos são assujeitados, se fortalece a narrativa da “educação bancária” - reflexo da sociedade opressora - segundo a qual o processo educativo se configura como um ato de depositar. Os educadores constituem-se como “depositantes” de um conteúdo, e os educandos, como “depositários”. Desse modo, quanto mais conseguir “encher” seus “recipientes”, tanto melhor o educador será, e quanto mais docilmente os educandos se deixarem “encher”, mais satisfatório será seu comportamento. (Freire, 1970/1979).

Ao se atribuírem posições fixas ao educador e ao educando, respectivamente detentores do saber e os que não sabem, se nega o conhecimento e a educação como processos de busca - no mundo, com o mundo e com o outro. A única margem de ação conferida ao educando é receber, armazenar e arquivar os conteúdos nele depositados. Logo, são “arquivados” os próprios educadores e educandos, na medida em que o homem não pode ser fora da busca e da práxis. Na ausência de invenção e reinvenção, não se constitui o saber efetivo. Portanto, muito embora em algumas circunstâncias se enfatize o aluno como indivíduo assujeitado nas relações escolares, pela cobrança de disciplina e de manifestação de interesse nas aulas, os docentes também deixam de ser, enquanto homens, ao perpetuar o papel de quem deve transmitir conhecimentos e valores como doações aos que supostamente não sabem. Não resta espaço para sua reinvenção, a reinvenção dos outros e do mundo, quando eles cobram de si mesmos preparo, empenho e eficiência, mantendo o status quo de uma educação opressora (Freire, 1970/1979).

Além disso, na sociedade contemporânea, prevalece a lógica da concorrência, o que se expressa pela valorização da nota em detrimento da atividade intelectual e do aprendizado no âmbito da escola. A relação pedagógica também se torna mais tensionada, visto que sucesso e fracasso escolar são encarados como fatores relevantes para o futuro social e profissional do estudante. Nesse contexto, o aluno deve ir à escola para assimilar passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, respeitando os parâmetros de disciplinamento impostos pela instituição. A responsabilidade pelo aprendizado e pela atribuição de nota recai então sobre a figura do docente, a quem cabe aceitar tal dinâmica, negociar, gerir a contradição presente nas relações, e não abdicar do ato de ensinar para, eventualmente, ser capaz de formar os alunos. (Charlot, 2013).

Uma outra contradição evidenciada nos discursos dos professores se expressa por meio da oposição entre uma relação dialógica na qual o docente reconhece o aluno como um sujeito em sua totalidade e uma conversa de conteúdo pragmatista reduzida a questões pedagógicas, comportamentais ou que, na perspectiva do professor, sejam relevantes para a maior parte dos educandos em uma sala de aula. A seguir, se apresentam expressões do papel do diálogo na prática pedagógica.

*Respostas à questão: “Costumo conversar com os(as) alunos(as) nos momentos de...”:*  
*“Desenvolvimento de atividades, tirar algumas dúvidas da matéria em questão ou simplesmente ouvi-los diante de alguma situação (pessoal ou escolar)” [P8]. “Tristeza, desastres, pandemias, epidemias, alegrias, luto, gravidez, uso de drogas, vestibulares, Enem, futuro incerto, casamento, justiça, direitos e deveres...” [P11]. Resposta à questão: “Paro a aula, para conversar com a turma, se...”:*  
*“Percebo questões que estão perturbando o seu bem-estar, se eles demonstram interesse em determinado assunto, se for de extrema importância, para atualizá-los de algumas situações ou mesmo para alertá-los ou conscientizá-los de algo” [P3]. Resposta à questão: “Espero de meus/minhas alunos(as)...”:*  
*“Sejam protagonistas de suas vidas” [P16]. Resposta à*

*questão: “Converso com alunos(as), fora dos horários de aula, sobre...”: “Assuntos diversos, tanto ligados à educação escolar, como assuntos pessoais/familiares, seus gostos e preferências” [P9].*

A partir das respostas destacadas, se evidencia que os docentes estão dispostos a manter um diálogo com os alunos sobre temas diversos, relacionados à realidade e aos interesses deles, e os entendem como sujeitos de ação, não meros depositários de conhecimento escolarizado. Desse modo, a própria aula é co-construída a partir do que se presentifica como demanda dos alunos. Estes são considerados indivíduos em formação, cujo futuro também deve ser uma preocupação em seu processo de ensino-aprendizagem atual.

*Resposta à questão: “Costumo conversar com os(as) alunos(as) nos momentos de...”: “Brechas” [P7]. Respostas à questão “Paro a aula, para conversar com a turma, se...”: “Conversas paralelas, uso do celular e para retomar conteúdo” [P20]. “Surgir algum questionamento, mesmo que não seja do conteúdo em questão, desde que seja um assunto relevante e que vá contribuir para a turma” [P10]. Respostas à questão: “Converso com alunos(as), fora dos horários de aula, sobre...”: “Nunca converso” [P20]. “O que ele quiser conversar, e que não seja de ordem particular” [P12].*

Já nesses trechos destacados, nota-se uma recusa à dialogicidade com os alunos, ou uma resistência a tratar de temas que se distanciem de um conteúdo programático das aulas. A interação com os discentes é centrada no disciplinamento, e o professor se constitui como sujeito responsável por discernir entre pautas de interesse da coletividade, as quais poderiam eventualmente ser abordadas, e temas supostamente relevantes apenas a uma minoria, logo, que não deveriam constar nas aulas. Nesse sentido, possivelmente se busca instaurar uma “autoridade autoritária”, conforme Davis e Luna (1991). As respostas refletem, portanto, a concepção bancária de educação, assim caracterizada por Freire (1970/1979). O sujeito da relação professor-aluno é o educador, o qual exige docilidade, manifesta na forma de disciplina, por parte dos educandos. Nota-se que a educação se pauta pelo processo em si de transmissão de conteúdo, e implica em posturas inflexíveis, responsáveis pela manutenção de uma ordem opressora, na qual os interesses e a realidade do aluno deixam de ser tratados.

## **Considerações finais**

As relações empreendidas pelos professores na escola pública brasileira são marcadas por um clima de tensionamento e oposição frente aos pares e aos demais atores escolares, visto que a prática docente frequentemente se constitui como exercício solitário e individualizado, no qual a culpa por eventuais fracassos ao longo dos processos de ensino-aprendizagem recai ora sobre um, ora sobre outro sujeito - notadamente os próprios professores, gestão, alunos ou famílias de alunos, a cada qual são atribuídos papéis específicos e uma posição na hierarquia escolar, mantendo-se um status quo a partir de relações de poder e de autoridade autoritária, da qual advém queixas e cobranças. Muito embora estas favoreçam o desenvolvimento de uma prática profissional individualizante, a

escola, a fim de cumprir sua função social, deve se configurar como um espaço essencialmente coletivo, no qual as práticas colaborativas possibilitem a transmissão de conhecimento historicamente acumulado e promovam os processos de socialização do estudante, proporcionando as condições para sua humanização.

Ao analisarmos as significações atribuídas pelos professores às relações que estabelecem na escola, notamos a constância da contradição e das tensões presentes nos movimentos opostos de individualização/culpabilização de um ou outro sujeito escolar e a proposição de ações coletivas e colaborativas, visando à transformação da estrutura opressora vigente, a partir da qual todos os atores escolares, em uma ou outra circunstância, apresentam sintomas de padecimento. Se, por um lado, ainda evidenciamos modos de ser e agir na escola pautados por posições e papéis inflexíveis, dos quais advém responsabilizações unilaterais, pedidos de apoio incondicional, ou a naturalização de fenômenos de ordem social, também se demonstra inegável a necessidade de construir parcerias e projetos, atividades e práticas coletivas entre os diversos atores escolares, rompendo-se com eventuais “corporativismos” ou processos de exclusão. Os espaços dialógicos nos parecem configurar uma via fundamental para tal objetivo, pois a partir da imaginação, permitem a problematização das formas normativas instituídas, produtoras de sofrimento e de resistências, viabilizando também a emergência de novos modos de ser e de agir na comunidade escolar, os quais potencialmente favorecem os processos imbricados de aprendizado e de desenvolvimento dos múltiplos sujeitos envolvidos.

O aporte teórico-metodológico adotado, a Psicologia Histórico-Cultural, possibilitou a aplicação de um instrumento a partir do qual se evidenciaram os sentidos e os significados dos professores às relações com os múltiplos sujeitos escolares, em situações diversas de seu cotidiano. Também permitiu uma análise dos fenômenos constatados no discurso dos docentes, a partir de sua historicidade. Esperamos que a presente pesquisa promova reflexão entre os sujeitos escolares sobre seus modos de ser e agir na escola, e embase estudos futuros na interface entre Psicologia e Educação, lançando luz sobre a necessidade de constantemente se investigar como as práticas e relações entre tais sujeitos favorecem ou não o processo de ensino-aprendizagem, e o desenvolvimento humano.

## Referências

- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*, (110), 125-142. Doi: 10.1590/S0100-15742000000200005
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e1877342. Doi: 10.1590/1982-3703003187342



- Baião, L. P. M., & Cunha, R. G. (2013). Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação Docente*, 5(1), 6-21. Doi: 10.15601/2237-0587/fd.v5n1p6-21
- Cunha, E. O., & Dazzani, M. V. M. (2016). Da Repulsa da Escola à Diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In M. V. M. Dazzani, & V. L. T Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 57-76). Alínea.
- Charlot, B. (2013). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In C. M. D'Ávila (Org.), *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo* (pp. 15-36). CRV.
- Davis, C., & Luna, S. (1991). A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, (76), 65-70.
- Diehl, L., Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85. Doi: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64
- Espinosa, B. (1957). *Ética* (Lívio Xavier, trad., 3a ed.). Atenas. (Originalmente publicado em 1677)
- González Rey, F. (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. Thomson.
- Guareschi, P. A. (2001). Pressuposto psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed., pp. 141-156). Vozes.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido* (6a ed.). Paz e Terra. (Originalmente publicado em 1970).
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. Doi: 10.1590/S1517-97022011005000001
- Medeiros, F. P., & Souza, V. L. T. (2020). A dimensão reflexiva da arte em tempos de coronavírus: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In B. B. Sawaya, F. R. Bussarello, J. Berezoschi & R. Albuquerque (Orgs.), *Expressões da pandemia: Fase 1*. (Vol. 4, pp. 82-87). Alexa Cultural.
- Millán La Rivera, C. (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797.
- Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas* [Dissertação de Mestrado]. Repositório da PUC-Campinas. [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16065/ccv\\_ppgpsico\\_me\\_Beatriz\\_CO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16065/ccv_ppgpsico_me_Beatriz_CO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ramos, V. R. L. (2020). *Docência, Sofrimento e Potência de ação: o drama de ensinar no ensino médio público pelo olhar da psicologia* [Tese de Doutorado]. Repositório da PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15587>
- Silva, R. L., Souza, V. L. T., Arinelli, G. S., & Dugnani, L. A. C. (2020). Relação família-escola e o futuro de estudantes do Ensino Médio público noturno. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 2(2), 1-17. <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/62>.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni, & P. C. de Andrada (Orgs.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem* (pp.11-28). Edições Loyola.
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. Doi: 10.14393/OBv3n2.a2019-51560.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., Jesus, J. S., & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégia de atuação do psicólogo em classes de recuperação. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 205-220). Alínea.
- Takara, L. M. (2017). *Nóis pixa voces pinta, vamu ver quem tem mais tinta: as relações no ensino médio e as possibilidades de desenvolvimento de alunos e professores*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório da PUC-Campinas. [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16006/ccv\\_ppgpsico\\_me\\_Luciana\\_MT.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16006/ccv_ppgpsico_me_Luciana_MT.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vianna, E., Hougaard, N., & Stetsenko, A. (2014). The dialect is of colletive and individual transformation: transformative activist research in a collaborative learning community project. In A. Blunden (Ed.), *Collaborative Projects an Interdisciplinary Study* (pp. 59-89). Brill.
- Vygotski, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (Vol. 1, pp. 257-407). Madrid: Visor. (Originalmente publicada em 1927)
- Vygotski, L. S. (1995). Dominio de la propia conducta. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vol. 3, pp. 285-302). Visor. (Originalmente publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (1997). La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: Vygotski, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Vol. 5. (pp.213-234). Visor. (Originalmente publicada em 1931)
- Vigotsky, L. S. (2009a). *La Imaginacion y el arte en la infancia*. Akal. (Originalmente publicada em 1930)
- Vigotsky, L. S. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem*. WMF Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1934)

Recebido em: 6/08/2020  
Aprovado em: 14/08/2021