

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA

PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA  
ESCOLA: O LUGAR DA FAMÍLIA

CAMPINAS

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA  
SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA

PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA  
ESCOLA: O LUGAR DA FAMÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

CAMPINAS

2022

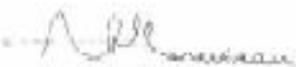
Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15 S586p	<p data-bbox="486 1393 831 1417">Silva, Soraya Sousa Gomes Teles da</p> <p data-bbox="486 1453 1284 1505">Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família / Soraya Sousa Gomes Teles da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p data-bbox="528 1538 608 1561">147 f.: il.</p> <p data-bbox="528 1576 890 1601">Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.</p> <p data-bbox="486 1630 1281 1704">Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.</p> <p data-bbox="528 1709 691 1733">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="486 1780 1275 1854">1. Psicologia escolar. 2. Família. 3. Escolas. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p data-bbox="1107 1886 1292 1908">CDD 22. ed. 370.15</p>
-----------------	---

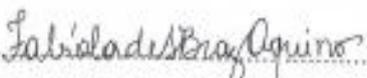
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA  
SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA  
PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA:  
O LUGAR DA FAMÍLIA

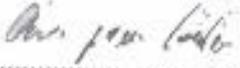
Tese defendida e aprovada em 09 de fevereiro de 2022 pela  
Comissão Examinadora

  
.....  
Professora Dra Raquel Souza Lobo Guzzo  
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas)

  
.....  
Professora Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza  
Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas)

  
.....  
Professora Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho  
Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas)

  
.....  
Professora Dra. Fabiola de Sousa Braz Aquino  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

  
.....  
Professora Dr. Antônio Euzébio Filho  
Universidade de São Paulo (USP)

Data: 09/02/2022 CAMPINAS

Dedico à minha mãe Jeabetes e todas as outras mães guerreiras,  
que, assim como ela, acreditam na Educação como esperança de dias melhores.

Fortalecer outras famílias só foi possível porque vocês  
aprenderam a ser família para nós, filhos.

Seguimos lutando, como vocês.

Te amo mãe.

## AGRADECIMENTOS

À Deus que me ofereceu forças quando estava fraca, decepcionada e adoecida. Fiz o possível dentro das circunstâncias que me encontrava e Te agradeço por estar aqui quando achava que seria impossível. O sustento e socorro se fizeram presente por ser o *Adonai*.

Ao meu esposo Marcelo e nossa filha Gabryelle Ester, pela dedicação, companheirismo, cuidado, colo e amor. Vocês me ensinam a acreditar que os sonhos fazem mais sentido quando estamos sonhando juntos, em família. Aprendi com vocês que as diferenças devem ser respeitadas e conviver em uma sociedade tão diversa é possível quando nos colocamos dispostos a entender a maneira que o outro enxerga a realidade. Amar vocês me move a continuar lutando por um mundo melhor e mais justo e se chegamos aqui é porque conseguimos, juntos defender esta tese, apesar dos contratempos. Obrigada!

Aos meus pais Jeabetes e Carlos Afonso (*in memoriam*) por terem me proporcionado um contexto familiar e escolar dentro das possibilidades que tinham. Mãe, obrigada por construir uma relação de respeito e acolhimento, por incentivar os caminhos da superação, mesmo quando a única coisa que tínhamos era nós três (minha irmã, você e eu). Você acreditou que eu poderia ser o que quisesse. Acreditei em você e esse título de doutora aconteceu porque você acreditou que era possível antes de mim e mesmo com tantas dificuldades continuamos e não desistimos. Nos superamos e ultrapassamos os obstáculos que a desigualdade nos impõe. Obrigada mãe.

À minha irmã Sabrina, cunhado Guilherme e sobrinhos: Jhulian, Sara e Lara que me ofereceram colo, risadas e amor. Mana, você é meu orgulho, mulher forte e lutadora. Sempre buscou me proteger apesar de ser a caçula. Me completa desde que nasceu com esse bom-humor e otimismo enxergando a melhor parte da vida. Enfrentando os desafios com inteligência e acreditando que dias melhores virão. Obrigada, por essas lindas preciosidades que são meus sobrinhos. Nossa descendência poderá avançar ainda mais na luta por acesso à Educação, cultura e condições melhores para viver nesse mundo. Amo todos vocês!

À minha sogra Rita, que me apoiou e me fez família. Obrigada por compartilhar suas dores ainda tão profundas ao conversarmos sobre famílias. A Educação para a senhora foi uma porta aberta de sustento e de perspectiva de vida para seus filhos. Amo a senhora.

Aos amigos e amigas, irmãos de fé, da igreja Presbiteriana Chácara Primavera e do grupo São Quirino por todas as palavras de acolhimento, coragem, consolo e também pelas orações durante estes anos. Vocês são muito especiais para mim. À Claudia, João, Priscila, Luís, Adriana B., Ricardo, Adriana R., Ana Paula, Tânia, Enrique, Michelle, Luzia, Aline,

Ricardo Augusto, Thalita e Giuliano. A boa amizade faz com que famílias diferentes construam laços tão fortes que se consolidam no amor maior, nos transformando em uma família eterna. Obrigada por se tornarem apoio e incentivo.

À minha amiga-irmã Michele Moura que diminuiu a distância entre João Pessoa e Campinas todas as vezes que precisamos uma da outra. Ser amiga não é morar perto e sim dentro. Amo você, irmã.

À todos da comunidade escolar: famílias, professores, estudantes e funcionários, vocês são co-participantes dessa pesquisa, desses registros e reflexões. Minha admiração e respeito por buscarem construir uma escola melhor para as crianças, compreendendo os muitos desafios e decidindo caminhar juntos. Agradeço por me permitirem participar, fazer parte, e me comprometer com cada pequena conquista que ocorreu, agradeço por refletirmos sobre uma educação conscientizadora e que faça sentido no dia-a-dia da comunidade. Aos professores, minha profunda gratidão pela coragem de escolherem a escola pública e por lutarem por uma escola que dialogue na construção de um projeto de vida mais esperançoso para os estudantes. Às famílias meu respeito, pois entendo que dentro das oportunidades que tiveram para dialogar até agora ainda há muito o que conversar. Construir uma participação para que compartilhem nossos desejos e engajar nossas ações é o nosso ponto de partida para a emancipação. Agradeço aos estudantes por cada cartinha, olhar, sorrisos e abraços. Por vocês, escolhi a Educação e por vocês continuarei escolhendo a cada dia que levantar para trabalhar.

De maneira muito especial agradeço a Mariana, Marjory, Juliana, Marcos Augusto e Marcos Araújo. Vocês cinco, me ajudaram a acreditar que mudar a realidade é possível. Continuemos a lutar por uma escola mais democrática, crítica e esperançosa até que outras mudanças se concretizem. Obrigada, por acreditarem nessa Psicologia que fazemos, uma psicologia escolar comunitária, que faz parte do cotidiano, do dia a dia das pessoas. Por acreditarem e se unirem na luta pela inserção dessa Psicologia na escola que enxerga a realidade e suas contradições para que haja conscientização do nosso papel como sujeitos e o modo de enxergar a sociedade que vivemos. Por confiarem em nós do ECOAR e pela disponibilidade em pensarmos caminhos do hoje e para que o amanhã seja melhor. Obrigada por me apoiar, por confiar e permitir caminhar com vocês nessa luta pela Educação que precisa mais do que qualidade, precisamos de ações fortalecedoras de humanização e libertação para ensinar nossos estudantes a lutarem por uma vida mais justa e digna. Contem comigo nessa construção que iniciaram por uma escola mais solidária, acolhedora, respeitosa, ética, engajada, crítica, consciente, colaborativa, dialógica e participativa. Resistamos e

sigamos juntos no esperar de que amanhã será um novo e melhor dia .

À minha orientadora profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, pela oportunidade, acolhimento e aprendizado. Minha admiração e respeito pela sua história, luta e compromisso com a Educação, a escola e as crianças me movem nessa contínua e árdua caminhada. Você me ensinou que comprometer-se é antes de tudo ser consciente do meu papel nessa sociedade primeiro como sujeito e depois como mulher, mãe, psicóloga, pesquisadora, professora ... Lutar pelo direito de acompanhamento do desenvolvimento das crianças pela psicologia é antes de tudo romper com as amarras de uma mentalidade alienante e aprisionadora ou como você costuma dizer “chegar ao fim do dia e tomar um banho se desideologizando dessa cultura de privilégios e meritocracias que nos envolve”. Reconheço os limites pessoais, mas deixo aqui registrado que nossos diálogos e amizade nos (re)construirão sempre e serão mantidos. Professora, muito obrigada por ser fundamental e um marco em minha formação profissional. Te considero uma parceira, guerreira e amiga.

Aos colegas: Fernanda, Flávia, Carolina, Eduardo, Jacqueline, Juliana, Laís Castro, Larissa Baima, Larissa Castelhão, Laura Casagrande, Laura Lorenzetti, Letícia Gonzales, Leticia Moreira, Lucian, Marcos Gonçalves, Mariana Feldmann, Mariana Lemos, Simone Gibran e Tamiris Cantares do grupo de estudo e pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, da Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Agradeço pelas discussões teóricas e por caminhararmos na luta pela inserção da Psicologia como direito nas escolas.

Aos profissionais do projeto ECOAR, que juntos acreditamos nesta Psicologia, no dia a dia da escola, aprendendo que a conscientização transforma realidades e como equipe nos dispomos para novas formas de pensar e agir.

Um agradecimento especial para: Laís Castro, Leticia Gonzales, Larissa Castelhão que transformaram essa jornada de aprendizagem em momentos de afeto, risadas, cafés com bolos, plantinhas e amizade. Muito obrigada pelo que construímos, afilhadas. Contem sempre comigo.

Às estagiárias do projeto ECOAR e parceiras de escola, Laís (2018), Gabriela e Letícia (2019), Larissa e Midori (2020), Ana Beatriz e Ana Laura (2021). Em cada ano propusemos a pensar, dialogar, indagar, inquietar, chorar, rir e esperar em uma Psicologia que esteja dentro da escola, sendo parceira da comunidade. Nos conscientizamos ao conscientizar outros. Obrigada, queridas.

Aos professores doutores Adinete Mezzalira, Ângela Soligo, Antônio Euzébios, Fabiana Carvalho, Fabíola Braz Aquino, Fernanda Furtado, Flávia Asbahr, Leticia

Dellazzana, Mara Weber, Thaís Penteadó, Vera Trevisan e Wanderlei Oliveira convidados para compor a banca de qualificação e defesa. Obrigada pela disponibilidade em dialogar e contribuir nas reflexões nesta pesquisa.

Meu agradecimento, muito especial, à professora Dra. Fabíola que tem sido uma querida incentivadora na minha caminhada acadêmica. Obrigada por enxergar caminhos e potencialidades que eu não via, por essa relação de respeito, afeto e amizade que construímos. Te agradeço por ter acreditado em mim, profi. E as colegas do NEIDE/UFPB, lugar de aconchego e dos meus primeiros passos na Psicologia Escolar Educacional.

Aos médicos Matheus Marin (*in memoriam*) e Thiago Trevisan por me oferecerem um acompanhamento profissional humanizado, afetivo e potente com uma visão integral do sujeito ao invés de medicar os sintomas clínicos que eu apresentava. Obrigada por considerarem minha dinâmica de vida e um tratamento possível para que eu terminasse este trabalho em meio as inflamações, dores, inchaços e os efeitos colaterais das medicações no enfrentamento da *raynaud* e do Lúpus.

Às secretárias da PUC-Campinas, Maria Amélia e Elaine. Obrigada por todo acolhimento, apoio, orientações e comprometimento que me ofereceram. A dedicação e respeito que exercem suas funções me transmitiu segurança e confiança nos procedimentos burocráticos que precisamos lidar nesse processo acadêmico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

## **RESUMO**

Silva, Soraya Sousa Gomes Teles. Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências da Vida – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

Esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida em uma escola pública municipal, embasada pelos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, pela perspectiva crítica para compreensão do desenvolvimento infantil e da participação, utilizou-se como ferramenta metodológica a pesquisa ação-participação. Assim, defende-se que a Psicologia na escola, sustentada pela perspectiva crítica, pode e deve mediar a participação das famílias, como função do psicólogo, no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes para a tomada de consciência. O objetivo maior foi contribuir para o processo de participação das famílias na escola. As fontes de informações foram documentos da escola (projeto pedagógico, Livro de Registros e Ocorrências dos estudantes); diários de campo; mapeamentos das famílias e encontro em grupo entre psicologia e famílias. Os participantes foram as famílias dos estudantes dos anos iniciais do fundamental I que aceitaram o convite para participarem. Como resultados, identificou-se os espaços para participação das famílias e, por meio do apoio da Psicologia, nas reflexões do cotidiano escolar, iniciou-se um processo de desconstrução de uma relação escola-família centrada na responsabilização do outro. Como conclusão, compreendeu-se que visões cristalizadas sobre rotinas padronizadas para o desenvolvimento das crianças não facilitam o cotidiano de vida familiar e também na identificação dos riscos advindos da pandemia por Covid-19. Um movimento de aproximação entre escola-família possibilitou maior contato e trocas das situações vividas, ou seja, as relações se fortalecem quando se compartilha o cotidiano pela perspectivas dos envolvidos. A participação foi considerada a partir da organização social de vida, incluindo as condições de trabalho dos professores e das famílias. Sendo sistematizadas em três tipos de participação: a contemplativa, a representativa e a relacional. Por meio da mediação da psicologia, a escola e as famílias refletiram sobre o desenvolvimento da criança e os processos de participação, ação possível pela pesquisa estar na escola inserida no projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) e no cotidiano da escola poder fortalecer a relação escola-família e comprometer-se para uma participação conscientizada.

Palavras-Chaves: Psicologia escolar, Escola-Família; Participação

## **ABSTRACT**

Silva, Soraya Sousa Gomes Teles. Critical psychology and participatory processes at school: the place of the family. Thesis (Doctorate in Psychology). Pontifical Catholic University of Campinas – Center for Life Sciences – Postgraduate Program in Psychology, Campinas, 2022.

This doctoral research was developed in a municipal public school, based on the foundations of Historical-Cultural Psychology, by the critical perspective for understanding child development and participation, using action-participation research as a methodological tool. Thus, it is argued that Psychology at school, supported by a critical perspective, can and should mediate the participation of families, as a psychologist's function, in monitoring the development of children and adolescents for awareness. The main objective was to contribute to the process of participation of families in the school. The sources of information were school documents (pedagogical project, Book of Records and Occurrences of students); field diaries; mapping of families and group meeting between psychology and families. The participants were the families of students from the early years of elementary school who accepted the invitation to participate. As a result, spaces for the participation of families were identified and, through the support of Psychology, in the reflections of everyday school life, a process of deconstruction of a school-family relationship centered on the responsibility of the other was initiated. In conclusion, it was understood that crystallized views on standardized routines for the development of children do not facilitate the daily life of family life and also in the identification of risks arising from the pandemic by Covid-19. A movement of approximation between school and family made possible greater contact and exchange of situations experienced, that is, relationships are strengthened when daily life is shared from the perspectives of those involved. Participation was considered based on the social organization of life, including the working conditions of teachers and families. Three types of family participation were systematized: contemplative, representative and relational. Through the mediation of psychology, the school and the families reflected on the child's development and the processes of participation, an action made possible by the research being in the school inserted in the ECOAR project (Space for Coexistence, Action and Reflection) and in the daily life of the school Poder strengthen the school-family relationship and commit to an informed participation.

**Keywords:** School Psychology, School-Family; Participation

## RESUMEN

Silva, Soraya Sousa Gomes Teles. Psicología crítica y procesos participativos en la escuela: el lugar de la familia. Tesis (Doctorado en Psicología). Pontificia Universidad Católica de Campinas – Centro de Ciencias de la Vida – Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2022.

Esta investigación doctoral se desarrolló en una escuela pública municipal, a partir de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, desde la perspectiva crítica para comprender el desarrollo y la participación infantil, utilizando como herramienta metodológica la investigación acción-participación. Así, se argumenta que la Psicología en la escuela, apoyada en una perspectiva crítica, puede y debe mediar en la participación de las familias, como función del psicólogo, en el acompañamiento del desarrollo de los niños y adolescentes para su toma de conciencia. El objetivo principal fue contribuir al proceso de participación de las familias en la escuela. Las fuentes de información fueron documentos escolares (proyecto pedagógico, Libro de Actas y Ocurrencias de los alumnos); diarios de campo; mapeo de familias y encuentro grupal entre psicología y familias. Los participantes fueron las familias de los alumnos de los primeros años de la escuela primaria que aceptaron la invitación a participar. Como resultado, se identificaron espacios para la participación de las familias y, con el apoyo de la Psicología, en las reflexiones del cotidiano escolar se inició un proceso de deconstrucción de una relación escuela-familia centrada en la responsabilidad del otro. En conclusión, se entendió que las visiones cristalizadas sobre rutinas estandarizadas para el desarrollo de los niños no facilitan el cotidiano de la vida familiar y también en la identificación de riesgos derivados de la pandemia por Covid-19. Un movimiento de acercamiento entre la escuela y la familia hizo posible un mayor contacto e intercambio de situaciones vividas, es decir, las relaciones se fortalecen cuando se comparte la vida cotidiana desde la perspectiva de los involucrados. Se consideró la participación a partir de la organización social de la vida, incluyendo las condiciones de trabajo de los docentes y las familias. Se sintetizaron tres tipos de participación familiar: contemplativa, representativa y relacional. A través de la mediación de la psicología, la escuela y las familias reflexionaron sobre el desarrollo del niño y los procesos de participación, acción posibilitada por el hecho de estar la investigación en la escuela inserta en el proyecto ECOAR (Espacio de Convivencia, Acción y Reflexión) y en el vida cotidiana de la escuela Poder fortalecer la relación escuela-familia y comprometerse con una participación informada.

Palabras clave: Psicología Escolar, Escuela-Familia; Participación

## **SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	20
TESE E OBJETIVOS	28
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
Eixo 1 - Psicologia crítica do desenvolvimento	30
Eixo 2 - Psicologia na escola com ações libertadoras	38
Eixo 3 - Relação escola e família: desafios para participação	42
CAPÍTULO II: MÉTODO	50
2.1. Fundamentos Metodológicos	51
2.2. Contexto e Cenário	54
2.3. Participantes	63
2.4. Instrumentos, Fontes de informação e Procedimentos	63
2.5. Considerações Éticas	67
CAPÍTULO III: RESULTADOS E ANÁLISES	68
3.1. Análise Documental	70
3.2. Mapeamento das famílias.	101
3.3. Encontro com as Famílias	105
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXO	128
APÊNDICE	134

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de categorias que apoiam o fortalecimento na comunidade

Figura 2: Mapa por região do município de realização da pesquisa

Figura 3: Fases da Pesquisa

Figura 4: Imagem da página inicial de consulta do Projeto Pedagógico *on-line* da Secretaria Municipal de Educação

Figura 5: Esquema da construção do *corpus* do Projeto Pedagógico

Figura 6: Categorias e subcategorias envolvendo a relação escola-família

Figura 7: Foto da Feira de ciência 2018 - obstáculos de barbantes no enfrentamento ao *Bullying*

Figura 8 : O olhar da família sobre o desenvolvimento da criança e a participação na escola

Figura 9: Convite do encontro com as famílias do ano 2021

Figura 10: Demandas nos contatos com as famílias

Figura 11: Caminhos da participação na escola

Figura 12: Esquema de defesa da tese por meio da mediação enquanto ação política

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Quadro-Síntese dos objetivos, técnicas, procedimentos e Participantes da pesquisa

Quadro 2: Quadro-Síntese do corpus de análise do Projeto Pedagógico da escola

Quadro 3 : Síntese e análise LRO da escola

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Rendimentos das pessoas em relação ao total de habitantes por região

Tabela 2 - Distribuição das Famílias no Cadastro Único por Região

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Núcleos residenciais, loteamentos e conjuntos habitacionais, com números de domicílios/lotes, divididos pelas regiões administrativas de Campinas

Gráfico 2: Frequência das palavras família e pais no Projeto Pedagógico entre os anos 2018 – 2021

Gráfico 3: Categorias das descrições dos registros

Gráfico 4: Categorias das ações em relação aos registros de ocorrências

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2: Solicitação de acesso ao banco de dados do Gepinpsi/ ECOAR

Anexo 3: Termo de consentimento de acesso ao banco de dados do Gepinpsi/ ECOAR

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice 1: Mapeamento *online* das famílias

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do NAED

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Escola

Apêndice 4: Solicitação para acesso ao Livro de Registro e Ocorrência dos alunos

Apêndice 5: Termo de onsentimento Livre Esclarecido dos Participante

Apêndice 6: Roteiro do Encontro com as Famílias

## APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

“Temos que abraçar a mudança, e fazendo-a podemos viver num mundo onde a liberdade seja para todos”<sup>1</sup>  
Hooks, Bell (2003)

Essa é a direção compartilhada por Bell Hooks em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, o qual ganhei de presente da equipe gestora da escola que foi campo desta pesquisa. A mudança é possível, mas para acontecer é necessário abraçar uma pedagogia engajada como prática da liberdade. Um ensino que gere segurança aos estudantes que estão excluídos da Educação e cultura, que os permitam acessar além dos direitos básicos de sobrevivência. A autora reflete sobre viver, ser parte, estar incluído, aceitar-se, reconhecer-se, afirmar-se pela construção de uma comunidade participativa, unida por um bem comum.

A escola e as famílias precisam estar juntas, engajadas, num propósito comum de construção de uma sociedade mais justa, democrática, respeitosa e digna para as crianças. Assim, um relacionamento consciente dos direitos e deveres compromete o desenvolvimento da participação, da confiança e da parceria.

Assim, construímos uma Psicologia na escola que estava ali mediando as aproximações, as aprendizagens, as interações e novas formas de pensar e desenvolver as relações enxergando o contexto singular e coletivo que estamos inseridos.

A proposta de uma produção de conhecimento como possibilidade de crítica e de propositura para mudanças nas relações entre escola e família fortalecendo a participação como efetivação de luta por uma sociedade democrática. O nosso interesse científico é aproximar a ciência e a vida cotidiana da escola contribuindo para reflexões teóricas com outros campos de saberes sustentando uma prática libertadora e avanço nas políticas públicas.

A Psicologia como direito ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças tem sua efetivação inserida no cotidiano da escola. A defesa pela rede pública e municipal ocorre devido ao compromisso ético-político e senso de propósito do grupo de pesquisa em servir a comunidade no entorno da Universidade. Outro ponto relevante está na dependência

---

<sup>1</sup> hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013

administrativa que tem mais de 38,5 milhões de crianças matriculadas na rede pública, enquanto 8,1 milhões de crianças estão na rede privada, de acordo com o Censo Escolar divulgado pelo INEP (Brasil, 2021). Uma situação educacional agravada, pois algumas famílias mudaram os filhos da rede privada para a pública diante da complexidade de crises econômica-social potencializadas pela pandemia de Covid-19.

Defender a escola como direito deveria ser tratá-la como referência do desenvolvimento infanto-juvenil. Embora os direitos da criança estejam amparados por leis, destacamos aqui a lei nº 8.069/90 referente aos Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que inclui toda criança a garantia da aprendizagem, brincadeiras, proteção, alimentação, acesso cultural, criticidade e responsabilidades, ainda assim não avançamos em considerar legalmente a escola como referência institucional do desenvolvimento da infância, papel que é exercido pela rede de saúde.

A partir de minha inserção no cotidiano da escola pública, por meio do projeto ECOAR, a defesa pela escola como referência do desenvolvimento infantil passou a ser pauta nos espaços que estávamos presentes. Desenvolvemos investigações das necessidades da escola, dos estudantes, suas famílias e professores. Conhecemos a realidade daquelas pessoas e passamos a refletir nos caminhos para superar os desafios do cotidiano escolar.

No meu mestrado, a busca por compreender a concepção de violência da escola e das famílias apontaram um caminho para o enfrentamento da violência pelo diálogo e pela participação. Mas como isso seria possível quando a relação geralmente é atravessada pelo distanciamento entre escola e família? Que participação é possível diante dessa situação? Quais lugares de participação existem na escola para a família? Sabemos como participar?

Esse distanciamento fez parte da minha história de vida escolar. Percebo que a escola quando fortalece a relação com a família promove a proteção das dimensões do desenvolvimento da criança. As escolas que estudei não conheciam minha vida, não sabiam quem eu era e me reduziram as notas de desempenho curricular, as dificuldades de aprendizagem, as reprovações e depois ao papel de cuidadora de crianças, já que não poderia ser considerada como babá, por não ter a idade para trabalhar oficialmente.

Minha família era vulnerável tanto em recursos econômicos, quanto na dimensão socioafetiva, como muitas famílias da população brasileira. Um contexto familiar violento, envolvendo uma cultura de domínio do homem sobre a mulher e sem espaços de diálogo e reflexão sobre família, filhos, trabalho. Meu pai tornou-se um dependente químico e, assim, as questões frustrantes que imagino que tinha foram ora anestesiadas, ora expandidas nas

suas atitudes mais agressivas que vivenciei. Isso fez minha infância ser caótica.

A violência semanal virou uma tortura emocional. Minha mãe, irmã e eu não sabíamos o dia, a hora e os motivos para agressões, ofensas, gritaria e fugas. O aprisionamento nessa relação abusiva e violenta permaneciam pela dependência financeira. Foi uma proposta de trabalho para minha mãe, em uma escola particular, que possibilitou uma nova situação e aparentemente um sentimento de liberdade daquela difícil dinâmica de vida. O impacto disso na minha trajetória escolar tem sido compreendido após minha formação acadêmica. Sentimentos como medos, inseguranças, inferioridade e inadequação geraram ações de isolamento, cobrança e desvalorização.

Estudando como bolsista integral, em escolas confessionais lembro-me que, no ensino médio (na escola em que minha mãe trabalhava) a orientadora pedagógica me arrumou um “bico” de cuidadora de criança, no contra turno escolar. Na época, o contentamento de mais uma entrada financeira em casa foi grande. Fiquei impressionada com a estrutura de vida, financeira e acessos disponíveis para aquela família. Entendi que algumas pessoas usufruíam de privilégios que eu nem conhecia.

A educação até pode possibilitar caminhos para mudança da realidade, mas aqueles desprovidos de alguns privilégios precisam brigar duramente para acessar direitos constituídos para todos. Começando pela educação, pois uns podem se dedicar exclusivamente ao estudo enquanto outros precisam trabalhar e estudar, sendo essa dedicação parcial.

Ciente de quem eu era na divisão de classe fiz o curso técnico, pois assim, poderia qualificar minha mão de obra. Afinal, nos fazem acreditar que ensino superior não é para todos, como afirmou o Ministro da Educação Milton Ribeiro em entrevista à TV Brasil, ao declarar “Universidade deve ser para poucos, para ser útil à sociedade”<sup>2</sup> (Ribeiro, 2021).

Nesse percurso, a escola jamais chamou minha mãe para uma conversa sobre minha aprendizagem. Na escola pública me formei no curso normal (magistério). Na prática do estágio percebi que a aproximação entre professoras e famílias ajudavam as crianças na socialização e na aprendizagem. Tornei-me professora e assumi turmas na Educação Infantil (que inclui alfabetização nessa época) em uma escola particular. Busquei as famílias,

---

<sup>2</sup> Ribeiro, M. (2021). TV Brasil. Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. Youtube, 09/08/2021. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4 faRwpY>

constantemente, compartilhando os avanços e dificuldades apresentadas pela criança, passamos a dialogar e alinhar nossas ações intencionalmente com a criança, na escola e em casa.

Necessitando de mais conhecimento, fiz o vestibular para uma faculdade particular e ao ser aprovada no curso Normal superior<sup>3</sup> conheci novas possibilidades. Com um salário incompatível para as mensalidades do curso, solicitei diariamente por 3 meses uma bolsa de estudos e de maneira impolida o diretor da faculdade me levou pelo braço, para um setor ,para trabalhar em troca da bolsa integral. Ali, conheci a pesquisa de opinião em que empresários contratavam núcleo da faculdade para consultar pessoas em relação a alguma demanda de mercado, por meio de respostas aos questionários que eu abordava nos dias e locais estipulados.

Após constituir família, dez anos depois, voltei a estudar, prosseguindo com meu projeto de articular a Psicologia com a escola. Fiz a graduação na Universidade Federal da Paraíba ciente que a Educação era minha área de interesse. Busquei núcleos que discutiam a infância e a Educação. Participei do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC), coordenado pela professora Dra. Ângela Maria Dias Fernandes, como iniciação científica desenvolvendo o projeto “Psicologia e arte: produção bibliográfica nos periódicos de psicologia”<sup>4</sup>. Investigando a arte como forma de expressão da subjetividade. Com a aposentadoria da professora, fui convidada para a seleção do projeto de investigação científica do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), coordenado pela prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria, de Fátima Pereira Alberto e, como voluntária, participei do projeto “O enfrentamento ao Trabalho Infantil no município de João Pessoa”: o que há de novo no cenário? <sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

<sup>4</sup> Fernandes, A. M. D.; Silva, S. S. G. T. Psicologia e Arte na Constituição dos Sujeitos em Espaços Formativos – Articulações na Produção Acadêmica. *Fronteiras da Educação*, Recife, v. 3, n. 1, p. 13, mai. 2017. ISSN 2237-9703. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/articula/view/37>

<sup>5</sup> Rocha, G. F. R.; Alberto, M. F. P., Leite, L., Almeida, H. D.; Silva, S. S. G. T. Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela Política Pública de Saúde. Planejamento e políticas públicas (PPP)/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Número 51 jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/364510/3893781/51+REVISTA+PPP+-+IPEA.pdf/9f0ae769-bcce-04be-01d8-6e9dfd316d6d>

Nesse mesmo período, cursava as aulas da disciplina de Psicologia Educacional, ministrada pela prof.<sup>a</sup> Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino. As leituras, provocações e discussões sobre o fazer do psicólogo escolar apresentavam a articulação entre a Psicologia e a Educação.

Busquei o Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI), coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola no qual fui monitora da disciplina Psicologia Educacional, estagiária em uma escola pública municipal e concluinte com trabalho de monografia na área. A inserção na escola pública possibilitou entender caminhos de como a psicóloga escolar pode exercer sua função e articulação com o serviço social, pois as escolas municipais de João Pessoa têm em seus quadros de profissionais psicólogas e assistentes sociais concursadas para a Educação.

No estágio supervisionado dentre outras intervenções com professores e estudantes, buscamos também uma aproximação com as famílias, na busca por compreender a percepção delas sobre o desenvolvimento dos seus filhos e sobre a escola. Foram 86 familiares que aceitaram conversar comigo (estagiária) no período de matrícula escolar e, assim, a pesquisa científica começou a se configurar como trajetória profissional para mim. Essa experiência foi compartilhada no Congresso Nacional de Psicologia<sup>6</sup> – CONPSI – em 2015.

Nesse congresso, a prof.<sup>a</sup> Fabíola me apresentou a prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel S.L. Guzzo, que me convidou para conhecer o projeto ECOAR - Espaço de Convivência Ação e Reflexão<sup>7</sup>, no qual passei a compor a equipe como psicóloga. O projeto vincula-se ao grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (GEPINPSI), na PUC-Campinas. Um grupo de produção científica na Psicologia comprometido com a ciência, o desenvolvimento humano e a escola pública em suas análises da realidade, primando por mudanças nas questões político-sociais que envolvem o cotidiano da vida das pessoas.

Estou psicóloga no ECOAR desde 2015. Nesse projeto, fiz a pesquisa de mestrado intitulada “Escola e família no enfrentamento à violência: psicologia no ensino

---

<sup>6</sup> Silva, S. S. G. T., Aquino, F. S. B., Albuquerque, J. A., & Rodrigues, L. F. (2015) “Estágio supervisionado em psicologia escolar: Relato de práticas”. Em Anais do 9º Congresso Norte e Nordeste de Psicologia (p. 662-663).

<sup>7</sup> ECOAR - Espaço de Convivência Ação e Reflexão - Projeto de Extensão financiado pelo CNPq desenvolvido desde 2014, Para mais informações ver GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2019, vol.11, n.1, pp. 153-167. ISSN 2175- 5027. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967> .

fundamental”<sup>8</sup>, que objetivou conhecer a compreensão da escola e da família sobre violência e as ações para seu enfrentamento. Consideramos a perspectiva das famílias e da escola sobre como pensam, sentem e agem em situações de violência.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que a violência perpassa as histórias de vida para as famílias e uma violação de direitos, uma ação aos outros, para os professores. Percebemos existir um distanciamento entre os sujeitos sociais e históricos constituintes da dinâmica escolar. Sobre o enfrentamento da violência, escola e familiares apontaram o diálogo e a participação como maneira para superação da violência.

Nesta direção e como apontamento da comunidade escolar foi construído esta tese de doutorado. Encaminhado, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado, levantou-se alguns questionamentos. Há lugar para as famílias participarem na escola? Será possível que escola e família desenvolvam uma participação comunitária? A participação na/da escola pode enfrentar e superar fenômenos sociais, políticos e econômicos?

As ações da Psicologia para participação na relação escola e família são o foco desta pesquisa, que está incluído no projeto mãe chamado “Descolonizando a Psicologia: processos de participação na escola e comunidade” do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade, Libertação (Gepinpsi). Inserida na linha de pesquisa “intervenções psicológicas e processos de desenvolvimento humano” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - profissão e ciência - da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Um dos pontos de partida na reflexão do lugar das famílias para ampliar nossas análises em relação aos processos participativos na escola no Gepinpsi foi uma tese de doutorado que se propôs a discutir a capacidade de ação dos estudantes contribuindo, por meio da Psicologia, com o processo de conscientização dos mesmos desenvolvida por Jacqueline Meireles.

Consideramos que cada sujeito singular na escola pertence a uma família e ao investigarmos essa relação podemos levantar a realidade cotidiana que se desenvolvem, os espaços de diálogo na construção da vida em sociedade e que a participação seja uma

---

<sup>8</sup> Silva, S. S. G. T. (2017). Escola e Família no Enfrentamento à Violência: Psicologia no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/999/2/soraya%20sousa%20gomes%20teles%20silva.pdf>

ferramenta para efetivarem as melhorias na escola, no aprendizado, no desenvolvimento e nas condições de vida das crianças.

Entendemos que a ciência psicológica precisa estar implicada junto às pessoas e colaborar no processo do desenvolvimento humano. Por isso, deve estar a serviço das necessidades da sociedade, dos problemas enfrentados no dia a dia e na melhoria da vida. Esta pesquisa parte da possibilidade que a escola pública, como uma instituição, é capaz de promover transformação, aprendendo e refletindo os contextos do modo de viver e trabalhando estratégias de aprendizagem como parte da realidade das pessoas da comunidade escolar.

Nesse caminho, pensamos na participação como importante elo de possibilidades na formação dos sujeitos, a partir de suas histórias de vidas e o lugar que ocupam na sociedade. Para isso, entender a relação entre escola e família é fundamental para compreensão e construção dos processos participativos.

Diante dos questionamentos levantados elaboramos nossa questão de pesquisa: Qual o lugar sociopolítico de participação das famílias na escola enquanto ação oriunda do processo de tomada de consciência? Para isso, defendemos a tese de que **a Psicologia na escola, sustentada pela perspectiva crítica, pode e deve mediar a participação das famílias, como função do psicólogo, no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes para a tomada de consciência.**

Para esta defesa, estruturamos a pesquisa em quatro capítulos. O capítulo I, refere-se à fundamentação teórica e está dividido em três eixos de discussões. O primeiro discorre sobre a **Psicologia crítica do desenvolvimento** apresentando uma breve contextualização da história e a perspectiva histórico-cultural adotada para refletir o desenvolvimento infantil. O segundo eixo tece sobre a **Psicologia na escola com ações libertadoras**, descrevendo o percurso da psicologia escolar no Brasil e a reflexão de uma psicologia que se propõe a acompanhar o desenvolvimento das crianças no dia a dia. O terceiro eixo discute a **Relação escola e família: desafios para participação** considerando como tem sido pautada a relação da psicologia com a tríade escola-família e o conceito de participação que defendemos como prática de libertação.

No capítulo II, apresentamos o método e os fundamentos escolhidos para a apreensão da realidade objetiva inspirada no materialismo histórico e na Pesquisa Ação-Participação

como caminho na produção participativa do conhecimento. Em seguida, o contexto e cenário da pesquisa explanando sobre o lugar social que estamos inseridas. Logo após, contextualizamos os participantes familiares dos estudantes e de maneira secundária os professores que ajudaram a refletir a configuração desta relação.

Os instrumentos e as fontes de informação, consideraram quatro fases da pesquisa. A primeira fase foi a de apresentação e autorização da pesquisa pela escola e pelo Núcleo de Ação de Educação Descentralizada (NAED). Na segunda fase, a documental, acessamos e analisamos o projeto pedagógico, o livro de registro de ocorrência dos alunos nos permitiram identificar os espaços de participação e a compreender a relação escola- família e os diários de campo apontando alguns elementos de ação da psicologia na escola para fortalecer a participação das famílias. A fase três foi a de caracterização do contexto de desenvolvimento e concepção sobre participação pela perspectiva das famílias e, por fim, a quarta fase foi sobre os encontros em grupo das famílias.

No capítulo III, apresentamos os resultados e a análise dos dados que tem como bússola os objetivos da pesquisa dialogando com os fundamentos teóricos escolhidos. E, por fim, o capítulo IV apresenta as considerações finais desenvolvendo uma lógica reflexiva de defesa da tese.

## **TESE**

A Psicologia na escola, sustentada pela perspectiva crítica, pode e deve mediar a participação das famílias, como função do psicólogo, no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes para a tomada de consciência.

### **OBJETIVO GERAL:**

Contribuir para o processo de participação das famílias na escola.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Caracterizar o contexto de desenvolvimento das crianças pela perspectiva da família;
- Entender a participação da escola para a família;
- Investigar os espaços de participação das famílias no cotidiano escolar;
- Compreender a relação escola-família pela perspectiva da psicologia crítica;
- Apontar elementos de ação da Psicologia que contribuam para a participação da família na escola;

**CAPÍTULO I**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **Eixo 1 - Psicologia Crítica do Desenvolvimento**

A ideia de iniciar este trabalho estudando o Desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva crítica, surge por compreendermos que a Psicologia deve ser parceira e tem muito a contribuir com a escola quando alinhada ao entendimento de que o sujeito está em desenvolvimento e que esse é um processo histórico e de ser participativo.

A proposta aqui busca explicar a desconstrução de uma Psicologia direcionada para o desenvolvimento “normal” de uns em comparação a outros. Compreendemos que há um percurso na construção de conceitos e métodos das teorias e práticas da Psicologia e que não pretendemos esgotar essa discussão, mas apontar e problematizá-la.

Nossos questionamentos surgem da dificuldade em localizar estudos da Psicologia do desenvolvimento para contextos comunitários de grandes vulnerabilidades, com pessoas de baixa renda e em escolas públicas com altos indicadores de risco para o desenvolvimento que aumentam junto com as condições desiguais para sobrevivência

Partimos dessa proposta assumindo que não temos um modelo pronto a ser aplicado, mas linhas de discussão que tem permitido uma prática de ação- reflexão questionadora e possível no chão da escola.

Assim, nos colocamos a pensar sobre como os fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento estão direcionados às distintas realidades sociais, possibilitando questionar a superação da condição concreta e de vulnerabilidades para a maioria da população brasileira. As pesquisas sobre essa área têm, tradicionalmente, analisado o percurso do desenvolvimento considerando uma classe social com condições mais privilegiadas, colocando esse tipo de desenvolver-se como naturalizado ou normatizado (Burman, 2008).

As principais questões relativas à Psicologia do Desenvolvimento (usaremos PD), ao pensarmos a Psicologia como ciência, estão nas tentativas em definir e compreender para quem ela serve. Textos como: Baggio (1978), Bee (1984), Cole & Cole (2004), Papaia (2000), Cool, Marshesi e Palacios (2004) ensaiaram conceituar como a psicologia se propõe a investigar os ciclos da vida do indivíduo.

De acordo com Mota (2005) que apresentou uma perspectiva histórica da PD, pesquisadores dessa área se inclinaram principalmente para a infância e a adolescência concordando que seus objetos de estudo são as mudanças que ocorrem na vida dos indivíduos. Contudo, os modelos adotados como referenciais teóricos pouco ajudam a lidar

com as diversidades dos contextos e as transformações sociais que interferem nos sujeitos de hoje. Para Dessen (2008), essa concepção de um indivíduo universal não cabe mais, e nem à Psicologia que não é a mesma para todos, em todos os lugares, pois precisa considerar as diferentes culturas.

Os alicerces da PD e outras áreas permaneceram em suas investigações sobre como as pessoas se comportam, tomam decisões e a formação de suas identidades. A prestação desse serviço, assegura aos que estão no poder uma certa manutenção dos privilégios que usufruem conduzindo significados ideológicos nos pensamentos e ações das pessoas. E para aqueles que não se enquadram em determinado segmento ideológico, acabam por ser sentenciados à observação, tratamentos e reajustamentos como em muitos casos resultando em “diagnósticos” endossados pela própria Psicologia (Parker, 2014).

Pensar uma Psicologia Crítica do Desenvolvimento (PCD) requer primeiro compreender que crítica está sendo feita à Psicologia. Para Parker (2014), em seu livro *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*, “a Psicologia como disciplina buscou conhecimento, mas isto foi associado às novas relações de poder” (p.25). Portanto, há uma produção psicológica e dominação de uma ciência que perdura aos interesses de controle e disciplina das formas de pensar, sentir e agir servindo ao modo de produção para exploração. A psicologia crítica se coloca contra essas maneiras de amarrar e aprisionar os sujeitos, os deixando quase que domados ou “enjaulados” como refletiu Holszkamp (2016).

A palavra crítica tem sido usada no cotidiano com diferentes sentidos. Num senso comum, é atribuída a discordância de algo que está posto. No dicionário Michaelis<sup>9</sup>, está direcionada a uma avaliação racional, uma “ação ou efeito de depreciar ou censurar” e “capacidade e habilidade de julgar”. Logo, nem tudo que tem a palavra crítica deve ser considerado ao que estamos apresentando sobre PCD.

Para Montero (2011), “a crítica está no modo de ser ou de estar” (p.88), ou seja, desenvolver questionamentos sobre a realidade circunscrita, construída, vivida. Isso, requer além de identificar as contradições existentes, desimpregnar-se diariamente de uma ideologia que naturaliza as condições de desigualdades entre os seres humanos na sua forma de viver. Alinhando-se a essa reflexão, a ciência psicológica no desenvolvimento humano

---

<sup>9</sup> Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa online. São Paulo: Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cr%C3%ADtica/>

poderia buscar a libertação das pessoas, pois, a crítica produz mudança nas circunstâncias e nos sujeitos.

Parker (2009) tem compreendido a Psicologia Crítica como estudo e prática das múltiplas psicologias. Na busca de alternativas para resistir às ideologias dos modelos dominantes construindo possibilidades de superação das opressões situado em uma perspectiva de classe. A crítica que estamos fazendo nessas reflexões, enquanto grupo de pesquisa, está diretamente associada ao modo de fazer psicologia, a quem estamos servindo, a utilidade do que escrevemos, para que haja conscientização dos sujeitos, a contextualização nas condições subjetivas e objetivas de vida (Guzzo, 2015).

Essa foi a crítica social argumentada por Marx. Os sujeitos poderiam ter uma falsa compreensão da sua realidade, pois as ideias dominantes que conduziam o *status quo* eram elaboradas e implementadas de acordo com os interesses do modo de produção capitalista, para o desenvolvimento e selo da estrutura social. É esse sujeito, como ser social, na busca dos meios necessários à sua sobrevivência, embalado pela produção histórica que constrói e cria, a partir do que encontra para produzir meios para viver. Nesta situação, pode-se afirmar que o social influencia a consciência dos sujeitos sobre si e o meio ao qual está inserido (Teo, 2012; Tonet, 2016).

A psicologia aparentava não estar preparada para essa análise, considerar as subjetividades influenciadas pela materialidade histórica e social, fragmentava a ciência psicológica gerando uma crise. Decerto, refletida por diferentes teóricos, mas aqui assumimos as contribuições de Vigotski<sup>10</sup>. Essa foi uma reflexão, em que o autor supracitado questionava as práticas psicológicas, concebendo o ser humano como ser complexo em seu processo de desenvolvimento. Processo este fundamentado na relação histórica, social, individual e coletiva. Demonstrando assim, a necessidade de uma ciência psicológica unificada – uma psicologia geral - com uma metodologia integrada. A importância de sua obra, próximo a completar um século de sua publicação, continua a ser objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento (Dafermos, 2014; Hyman, 2011; Lordelo 2011; Costa e Martins, 2018.)

Outra autora que nos convida a pensar junto com Vigotski por um percurso filosófico e epistemológico foi Janete Friedrich (2012). Chamando a atenção para a heterogenia dentro da Psicologia.

---

<sup>10</sup> Adotaremos a grafia *Vigotski* para o autor bielorrusso, por ser utilizada em inúmeras publicações em língua portuguesa ao ser traduzido direto do original, conforme apontou Prestes 2018.

Essa situação de uma Psicologia esfacelada pode ser criticada dentro do quadro da psicologia, chamando atenção sobre o fato de que a falta de coesão afetaria, necessariamente, as trocas e o compartilhamento do trabalho indispensável a uma disciplina científica (p.22).

Poderíamos ousar, então, apontando que a Psicologia crítica tem ensaiado um fio condutor que une as psicologias, entendendo que não cabe aplicá-la em uma única abordagem, pois o que tem aproximado os psicólogos críticos é uma análise da conjuntura sócio-político-econômica para a compreensão do sujeito como ser histórico e em sua relação com as relações sociais, considerando-o como ser integral e produtor ativo da história.

Mas, o que é Psicologia Crítica? A origem do termo<sup>11</sup> foi reivindicada pela escola alemã, mas alguns psicólogos de língua inglesa a levaram para seus contextos e colocando seus próprios significados (Parker, 2015).

O que tem sido posto por alguns teóricos é que o fortalecimento do movimento crítico manifesta uma disposição robusta, a partir de 1960, considerando os movimentos e epistemologias sociais movidos pelo inconformismo do *status quo* e de uma Psicologia que não conhecia as estruturas sociais desiguais, mas produziu e interpretou distanciada dos problemas reais que a acometiam. Assim, os psicólogos críticos buscavam exercer uma práxis, com ferramentas alternativas, tomando como a análise a conjuntura sócio político-econômica como fator influente ao desenvolvimento. Então, a Psicologia Crítica constitui-se a partir de uma perspectiva contra hegemônica, colocando-se contra a ordem estabelecida, na busca de ações libertadoras (Parker, 2015; Teo, 2012; Montero, 2011).

De acordo com Vigotski (1927), a Psicologia comprometida com ideias revolucionárias deveria buscar suprir problemas sociais e econômicos. Ratificado por Martin-Baró (1985), anos mais tarde em contexto de guerra civil, quando apontou que a Psicologia deveria implicar-se com as questões sociais de seu contexto.

Assumimos a perspectiva de desenvolvimento vigotskiana e entendemos que, no Brasil, há avanços para além de traduções de textos importados na psicologia do desenvolvimento. Algumas pesquisadoras brasileiras como Vera Trevisan (2016), Fabíola Braz Aquino (2013), Ligia Martins (2013) e Juliana Pasqualini (2013) têm se debruçado em seus estudos pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural ampliando compreensões e

---

<sup>11</sup> Para uma leitura mais ampliada sobre o termo Psicologia Crítica buscar em: Teo, T. (2012) Critical Psychology Teo, T. In R. W. Rieber Org.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (p. 236–248). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0463-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0463-8_5)

produções acerca do desenvolvimento humano.

Nessa direção, o desenvolvimento humano pela perspectiva histórico-cultural em Vigotski (1980/2018) considerou que o objeto da pedologia é o desenvolvimento infantil (utilizaremos DI) e há necessidade de organizar suas leis básicas.

O desenvolvimento tem uma organização complexa no tempo. Seu marcador temporal histórico se distingue do tempo cronológico e linear. Não há um “etapismo” regularizando cada momento, por isso o desenvolvimento não deve ser considerado como linear e universal. Há um ritmo contextualizado pelo lugar da criança naquele momento e pelas relações sociais estabelecidas. Portanto, “a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente está, pode ser distinto da idade cronológica” (id, p.20).

Outra especificidade na compreensão do DI está na irregularidade. Quando desenvolvemos algumas crises internas entende-se que são vividas e geradas pela influência do meio externo. Nesta relação entre o interno e o externo, a formação acontece de maneira diferente, não sendo uniforme a todos os sujeitos, apesar de que às vezes poderem viver o mesmo evento. Isto tem impacto na identidade e no papel que se desenvolve como seres sociais afetando a maneira de pensar e compreender. Isso também ocorre no crescimento físico, em que cada parte cresce de maneira diferente e desigual (id, 1980/2018).

Mas, isso não significa que haja uma cisão entre o interno e o externo, pois a existência do sujeito está interligada à subjetividade e o meio social em que ele está inserido, ou seja, não há consciência fora do contexto social. E o meio é fator para o desenvolvimento e assim deriva para a participação. O meio é o espaço de participação do sujeito, condição para sua subjetividade e objetividade (Vigotski, 2018).

O que o autor supracitado nos explica é que o meio interfere na relação e interação dos sujeitos, mesmo havendo situações diferentes e formas de internalizar envolvendo peculiaridades em cada um, de maneira singular. O exemplo metafórico do degrau, em que cada subida (ou descida) tem algo novo para acontecer e as funções sociais interferem nas individuais, alterando e relacionando entre si.

Essa é a lei da evolução e involução do DI que está relacionada ao movimento de entrelaçamento, em que o novo e o anterior se complementam em uma dinâmica de construção. Para passar ao degrau seguinte, é necessário se submeter ao que já estava desenvolvido. Assim, há uma relação íntima entre os processos do desenvolvimento, em suas dimensões, reestruturando as funções na forma superior (id, 1980/2018).

A última lei é da metamorfose do DI. Uma modificação transformadora da forma antiga para a nova, que necessita do desenvolvimento ocorrido anteriormente para o surgimento de algo novo, uma mudança qualitativa e não meramente quantitativa que se resume ao crescimento (Vigotski, 1980/2018). Nessa direção, Souza (2016) explica que as condições para que o novo seja incorporado ao já consolidado, transformando o psiquismo em uma nova maneira de funcionar, está atrelado às interações que acontecem e são estabelecidas pelo sujeito.

Após apresentar as especificidades básicas para compreensão do desenvolvimento como “um processo complexo que inclui ritmo, irregularidade, reestruturação das relações, do organismo, das funções da personalidade para condução do novo degrau de mudanças e transformações qualitativas” (Vigotski 1980/2018. p.29).

Como o autor mesmo define desenvolvimento como “processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento do novo” (p.35). Assim, o processo de se desenvolver é uma verdadeira revolução, uma metamorfose, que deve considerar para sua análise o contexto político, social, econômico, cultural e social para se estabelecer uma mudança interna e externa (id 1980/2018).

A organização dessas mudanças caracteriza um processo de passagem dialética que traz a função revolucionária ao desenvolvimento. O sujeito, ao relacionar-se consigo mesmo, envolve significados e sentidos em um sistema simbólico, como instrumentos mediadores, a acessar caminhos que libertam (Facci, 2005; Souza e Arinelli, 2019).

Uma construção do aporte teórico da PCD tem sido feita para a promoção de uma prática psicológica que pense a criança como sujeito social e histórico ativo em sua subjetividade. Uma reflexão crítica, que não considere o adulto como padrão para o desenvolvimento infantil, mas as infâncias a partir de seus contextos, para a compreensão das inúmeras maneiras de se desenvolver. A tarefa assumida na (re)construção desse conhecimento tem interpretado o processo de desenvolvimento como histórico, social e político nas condições constituintes dos sujeitos, compreendendo a própria condição social. Para isso, uma concepção ontológica de sujeito, em seu sentido de ser no mundo e em sociedade, passa a traçar um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento (Broughton, 1987).

No livro *Teorias Críticas da Psicologia do Desenvolvimento*, Broughton (1987), apresentou uma lógica sustentada por um discurso que engendra, como também sucumbe às possibilidades de condições que fazem sentido para um desenvolvimento “normal”,

segmentando, classificando, ordenando e coordenando as fases do crescimento, definindo o entendimento sobre a PD. Ele discorreu como as preocupações em relação às condições sociais contemporâneas acabaram por colocar em risco o bem-estar das crianças e jovens. A PD passou a ser considerada impotente, diante dos problemas vividos por famílias, escolas e crianças, pois não ajuda a pensar formas de enfrentar e superar as circunstâncias vividas normatizando formas de se desenvolver.

Uma reflexão necessária para compreender as inúmeras maneiras de se desenvolver é continuada por Burman (2008) em seu livro “Desconstruindo a Psicologia do Desenvolvimento”. Dividido em quatro partes, a autora apresenta a construção do sujeito, o desenvolvimento social e a estrutura do cuidado, o desenvolvimento da comunicação e o desenvolvimento cognitivo. A autora resgatou que a PD iniciou seus estudos sobre a criança comparando-a aos animais, depois, construindo teorias pela perspectiva evolucionista, comportamental e cognitiva. A questão abordada no livro é que a criança (que etimologicamente do latim significa sem fala) tem sido estudada por parâmetros biológicos, universais e produtivista, e está sendo formada para obedecer, incentivando o olhar somente para suas capacidades e competências, constituindo, assim, uma criança “normal”.

O direcionamento de contraponto é que a criança é também um sujeito, devendo ser respeitado em sua subjetividade e no desenvolvimento de suas funções psicológicas. Por isso, as infâncias são construídas e o contexto de desenvolvimento no qual ela se constitui deve ser considerado também por/para ela viver.

A concepção de que desenvolvimento como uma questão de vida está demarcada e os estudos sobre a criança em sua sociabilidade, discurso e dilemas chamam para uma história social crítica da PD, que distancia de sua preocupação inicial em comparar, regular e controlar pessoas, grupos e sociedade. Para isso, a PD deve estar sensível às necessidades das infâncias, em seus diferentes modos de ser constituídas e considerando os contextos sociopolíticos da vida real (Burman, 2001; 2008).

Considerando as indicações feita por Burman (2008) e Parker (2015) pensar criticamente a Psicologia do Desenvolvimento significa: 1) refletir sob uma compreensão ontológica – sentido do que é ser no mundo; 2) pensar na importância da sociedade e da história na constituição dos processos de desenvolvimento; 3) explorar contextos e constituição de processos de desenvolvimento, considerando o corpo de conhecimento disponível como dominante; 4) questionar a ideologia que impacta o processo psicológico individual como corpo dominante da Psicologia do Desenvolvimento.

E como pensar criticamente o desenvolvimento infantil em contextos de pobreza? Primeiro, considerando que os fatores de risco precisam ser identificados como processo associado à constituição do sujeito e da sociedade. O conceito de risco e proteção apresentado pela área da saúde foi adotado em algumas áreas da psicologia. França, Dimenstein e Zamora (2002) e Sapienza e Pedromônico (2005), em seus estudos, buscaram verificar as condições de proteção e risco na realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos. Assim, a PD, adotando essa perspectiva, passou a identificar os fatores de riscos avaliando o desenvolvimento de crianças e adolescentes, com a finalidade de organizar intervenções para que os problemas dos sujeitos fossem resolvidos.

A questão é que uma análise crítica sobre fatores de risco e de proteção exige uma reflexão ontológica do ser, no sentido consciente do seu lugar numa estrutura social dividida em classes. Assim, podemos investigar o contexto em que o sujeito está e como se relaciona com a sociedade na produção sobre a realidade (Euzébios Filho e Guzzo, 2006). Logo, resolver problemas intervindo como agente externo, acaba por manter uma lógica de desenvolvimento a partir de um referencial normatizado. Assim, é necessária uma reflexão de quem são esses sujeitos e como entendem sua condição e quais caminhos pensam para enfrentar e/ou superar os riscos.

O risco, em geral, associado a perigo e a proteção como condução ideal, são fatores presentes no processo de desenvolvimento que devem ser compreendidos na inter-relação entre sujeito e sociedade. Considerar a pobreza como fator de risco é reducionista, mesmo sabendo que não há como uma criança se desenvolver em sua potencialidade em condições de fome, ausência de moradia, de escola, de afeto e outras condições adequadas. Contudo, o verdadeiro fator de risco ao desenvolvimento infantil tem sido o sistema neoliberal capitalista (Euzébios Filho e Guzzo, 2006; 2007).

Barker e Rizzini (2002), em sua pesquisa investigativa, mapearam as condições de risco e de proteção percebendo com elementos que compõem os alicerces de proteção, afeto e segurança, na busca por novas formas de olhar a criança e o adolescente inseridos nas comunidades de baixa renda. Dentro do contexto de duas comunidades, perceberam que a preocupação desses grupos estava voltada para evitarem problemas para “crianças de risco” do que a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Assim, buscaram mapear a comunidade, para criarem juntos ações, a partir da comunidade, por uma perspectiva de identificar, fortalecer e desenvolver os recursos da chamada de “bases de apoio familiares e comunitárias” e fortalecer a rede para aquela população infantil e juvenil.

Diante disto, a psicologia crítica do desenvolvimento pode colaborar com a escola e as famílias. A psicóloga, pela perspectiva crítica, pode acompanhar a criança em seu cotidiano diário e mapear como ela está se desenvolvendo, a partir de si mesma, na interação com o meio social que está inserida. Deverá desconstruir, junto aos pais e professores, a ideia de idade mental padronizada psicometricamente, em que a idade passa a ser o principal marcador de avaliação das conquistas, habilidades e competências da criança. E, conscientizar que a medicação da infância não deve ser o caminho principal quando algo não está condizente ao parâmetro dos professores e/ou pais.

Inúmeras ações podem ser desenvolvidas quando profissionais da psicologia estão inseridos como parte da equipe de especialistas da escola. Contudo, destacamos que ações preventivas devem ser planejadas depois de inserção, investigação e identificação do contexto e da perspectiva dos sujeitos das pessoas sobre o seu desenvolvimento.

Considerar uma ação preventiva sem dialogar com a escola e as famílias, principais agentes do desenvolvimento de uma criança, é continuar mantendo a sociedade como está, exercendo controle e domínio sobre o outro. Por isso, ao se pensar na prevenção devemos nos direcionar para os sujeitos daquele contexto. A partir disto, poderá ser construído, junto com a comunidade, ações que atendam às suas necessidades. Logo, a psicologia precisa estar comprometida com a mudança daquela realidade, sem impor uma relação de poder que direciona professores, pais e estudantes como agir. A psicologia crítica está muito interessada no processo de conscientização, pois, a partir disto, as ideias de mudança e superação serão construídas a partir das necessidades da própria comunidade.

## **Eixo 2 - Psicologia na escola: ações para libertação**

O marco histórico da Psicologia antecede sua regulamentação em 1962 como profissão. Refletir sobre a relação entre Psicologia e Educação, no Brasil, exige uma compreensão das entrelinhas de sua construção histórica, isso porque as contradições e superação de conhecimento devem ser considerados pelo arcabouço teórico da educação e da psicologia e também pela atuação desses profissionais no processo escolar com olhar atento nas relações e interações nesse campo de prática social (Patias e Gabriel, 2011; Antunes, 2008).

A entrada da Psicologia na Educação está presente desde o período colonial com fenômeno psicológico colocando sua perspectiva tendenciosa aos interesses dos favorecidos economicamente. Temas relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem, relações sociais

e comportamento estavam sendo abarcados para compreensão do sujeito que era analisado por uma perspectiva quase que deslocada do meio social. Nesse momento, a Psicologia, por influências estrangeiras, passou a avaliar, padronizar e normatizar os comportamentos. Por meio da avaliação psicológica que se propôs a classificar os sujeitos entendendo seu comportamento a um ser passivo e receptivo. Principalmente para aqueles que desviavam dessa proposta, a solução seria o tratamento para serem bem ajustados (Antunes,2008).

Pesquisadores, aqui enfocamos na área da Psicologia, propuseram-se a refletir a construção histórica da área considerando suas pesquisas científicas por uma psicologia escolar comprometida com a educação dos filhos das classes mais populares. Obras de Patto (1981, 1999), Souza (1996), Guzzo (2005, 2006) Cruces (2010), Antunes (2008), Marinho-Araújo e Almeida (2014), Nunes, Alves, Ramalho e Aquino (2014) colocaram-se a questionar, direta ou indiretamente, sobre os projetos de controle social subjugado à ideologia de classe.

A contribuição de Patto (1981; 1999) possibilitou refletir sobre o trabalho do psicólogo na educação e na escola, bem como o fracasso escolar e a evasão dos alunos, junto à principal demanda da escola para a psicologia, que são os problemas de aprendizagem. A autora questionou a prática da avaliação diagnóstica de enquadramento das crianças pela perspectiva do “normal” e do “anormal”, feita por psicólogos. Para Reger (1981), há a necessidade de uma leitura questionadora, tanto para teoria, quanto para prática, que precisa ser refletida à luz da função do psicólogo escolar, pois a ele não cabe somente os processos de aprendizagem.

De acordo com Cruces (2010), a influência da medicina gerou uma atuação focada no biológico e a nova relação com conhecimentos e práticas próprias da Psicologia trouxe uma necessidade de profissionalização, ainda que a influência da ciência estrangeira estava vinculada ao uso de testes psicológicos para diagnósticos de doenças. A autora apresentou que as demandas da Educação relacionadas às dificuldades de aprendizagem demarcaram a Psicologia atuando na formação de professores e o desenvolvimento da ideia de características de individualidade. Isso não afastava a psicologia da perspectiva médica, gerando um afastamento para pensar mudanças na realidade.

A articulação entre Psicologia e Educação foi incorporada na prática pedagógica. Por um lado, o modelo clínico-terapêutico começou a gerar uma crítica ao seu crescimento por responsabilizar a criança e a família pelo fracasso na escola. Por outro, os profissionais da

Educação passaram a buscar formação na psicologia para tentar explicar os motivos da criança não aprender, sem questionar e planejar estratégias para mudar a prática docente, a metodologia padronizada, para que todas as crianças se enquadrem, ou organizar debates sobre o sistema educacional desigual, a condição morosa de efetivação das políticas públicas para avançar na qualidade da educação.

Uma ação focada em problemas do indivíduo, retratada como “hipertrofia da Psicologia na Educação” requereu dos teóricos uma análise sobre sua atuação, para conhecer de fato a escola e os processos de aprendizagem, refletindo as possibilidades de intervenção da psicologia (Antunes, 2007).

Uma psicologia engajada e participativa ensaia sua atuação junto a outros profissionais em lutas sociais. Algumas mudanças nas produções da Psicologia em sua relação com a Educação começaram a ser concretizadas. Os questionamentos e reformulações passaram a estar presentes nas intervenções psicológicas, mas ainda não são suficientes para romper com a psicologia tradicional imersa nos modelos individualistas de um sujeito apartado da consciência de seu papel social.

Na escola, o pensamento crítico, contextualizado pela perspectiva histórico- cultural, deve embasar uma compreensão dialética das relações da história, cultura e sujeitos, emergindo uma nova forma de intervir, em que o sujeito esteja imbricado em suas dimensões cognitiva, social, emocional e biológica. Assim, uma crítica posicionada do psicólogo na escola passa a construir uma possibilidade de prática deflagrando e desconstruindo a psicologia que legitima, justifica uma concepção naturalista de escola, sociedade e sujeito (Marinho-Araújo e Almeida, 2014).

Diante do exposto, Nunes, Alves, Ramalho, Aquino (2014) fizeram uma pesquisa mapeando as publicações de Psicologia Escolar, na revista ABRAPEE<sup>12</sup> que é dedicada à área. A proposta das autoras foi levantar as contribuições da Psicologia Histórico-cultural na teoria e na prática da Psicologia na escola e concluíram que os pressupostos teóricos desenvolvidos por Vigotski, Luria e Leontiev possibilitam uma prática que rompe com o modelo clínico-terapêutico na educação, pois tem como pressuposto um entendimento da

---

<sup>12</sup> ABRAPEE é a abreviatura de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que tem um periódico vinculado com periodicidade quadrimestral e formato exclusivamente eletrônico. Possui fonte de indexação nacional e internacional. O acesso está disponível no link: <https://www.scielo.br/revistas/pee/iaboutj.htm>

realidade, fornecendo ferramentas para o psicólogo atuar em sua função social. Ou seja, uma prática que se compromete com a construção de formas em que os sujeitos promovem mudança do *status quo*, traçando caminhos de ação democrática e emancipatória.

Mesmo assim, os inconformismos com as questões do chão da escola permanecem, principalmente, quando a questão envolvida são os processos de aprendizagem que precedem o desenvolvimento. A questão que tem assolado é: quando a psicologia, como profissão e ciência, saltará os obstáculos se posicionando contra a opressão para uma mudança social? Já entendemos a necessidade de uma nova estrutura social, condições de igualdade educacional, considerando as disparidades entre o ensino privado e público. Contudo, os psicólogos, em sua maioria, caminham para a atuação clínica, aplicando essa abordagem em outros contextos de atuação, mas ainda se vinculando à uma ciência que mantém os sujeitos subalternos às relações que o aprisionam.

De acordo com Guzzo (2018), ações libertadoras implicam em uma ação de fazer a Psicologia implementada à forma de viver das pessoas e seu modo de produzir. A dominação pelo fator econômico e social atinge o psicológico por uma relação de poder outorgada como dominante. É sobre esta crença central do neoliberalismo que se faz necessária a libertação da psicologia.

Para Maldonado-Torres (2007), um fator colonizador alinha costumes e conhecimentos formadores de princípios e valores na cultura como construções derivadas das relações de poder. O sociólogo Aníbal Quijano (2005) apresentou dois pontos fundamentais nessa relação de poder que gera um aprisionamento na estrutura psicológica das pessoas. Por uma leitura embasada no materialismo histórico-dialético pela análise da sociedade organizada em classes distintas, em que um grupo se sobrepõe ao outro para manter seus interesses e privilégios. O primeiro ponto diz respeito à dominação e o segundo sobre o controle da mão-de-obra, como explanado na citação a seguir.

A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em uma ideia de raça, uma estrutura biológica supostamente diferente que coloca uns em situação natural de inferioridade aos outros e que foi levada como elemento para relações de dominação. O controle da mão de obra, o outro processo, foi a constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho e seus recursos (p.117).

Quando refletimos sobre a constituição das relações entre as pessoas considerando o contexto socioeconômico- político percebemos que vivemos em um mundo que tem ideias para legitimar, justificar e normatizar um pensar a favor dessa estrutura de exploração e dominação. As violências de gênero, raça-etnia e classe passam a ser usadas como instrumento para justificar e legitimar uma organização hierárquica de sociedade (Kessi, 2016).

Refletir sobre o papel do psicólogo na escola deve enfatizar uma ação libertadora. Logo, a ideia de descolonizar a Psicologia está ligada primeiro ao desenvolvimento das pessoas pela participação social e política, pois, assim, as ações de tomada de consciência gerada pelo entendimento da realidade possibilitaram construções de uma nova estrutura, rompendo com esta proposta de intervenção psicológica baseada na saúde clínica-terapêutica (Martin-Baró, 1996; Guzzo, 2018).

Portanto, as ações libertadoras da psicologia na escola rompem com práticas que exploram, subjagam, oprimem, silenciam os sujeitos em suas relações escolares, repetindo modelos que aprisionam modos de ser e pensar criticamente. A psicologia precisa libertar-se de si mesma, como disse Martin-Baró (1996). Nessa ideia, entendemos que o meio social é fator para o desenvolvimento humano e move a participação como caminho inicial para uma libertação conscientizada.

### **Eixo 3 - Relação Escola e Família: desafios para Participação**

O processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes ocorre no meio social que estão inseridos em uma rede de interação situada em contexto histórico e social, mediando relações que deveriam considerar as dimensões física, emocional, intelectual, social e simbólica na vida cotidiana em integralidade do sujeito (Vigotski, 2018).

Para isso, faz-se necessário contar com um arranjo de atores, que se corresponsabilizem por este processo. Neste sentido, a família e a escola são as primeiras formas de vivências em sociedade, espaços onde as crianças e adolescentes se relacionam. Logo, a parceria entre elas é fundamental, mas, para que isso ocorra, as famílias devem querer estar mais presentes na escola que, por sua vez, precisa construir espaços participativos com as famílias.

Para alguns pesquisadores da Psicologia, o processo de desenvolvimento está implicado em valores culturais, sociais, políticos, educacionais influenciando a vida e a

formação de cada sujeito. Mediante isto, não se pode considerar só a escola ou só a família como único contexto de relação de desenvolvimento. Tendo em vista que esse processo acontece por meio da mediação para propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, essas díades constituem as principais relações sociais que uma criança e um jovem vivenciaram durante longos anos de sua vida, e investigar as relações familiares e escolares são fundamentais para compreensão do desenvolvimento humano (Guzzo, 1990; Polonia e Dessen, 2005; Reali e Tancredi, 2005; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010).

Para Bassanezi (2013), as famílias têm papéis a desempenhar em várias dimensões: econômica, educativa, efetiva, proteção, social, todas em busca de fornecer e garantir o desenvolvimento. O papel da família para a escola está fundado nas expectativas de uma cultura baseada no imaginário de vida burguesa.

Ariès (1981) apresentou a história social da criança e da família iniciando pelo fato das crianças serem consideradas como pequenos adultos, é depois na distinção que a criança passa a ser compreendida em sua fase de desenvolvimento chamada infância. Porém, este livro nos auxilia a desenhar a relação escola-família. Começando pela família como matriz econômica, em que todos os membros ajudavam na organização e manutenção do trabalho. Depois, a família fica desprovida da manifestação de afetos e sentimentos, sendo ela uma organização social. A religião passa a transformar as relações familiares despertando aconchego nas famílias que passam a educar os filhos. A escola surge pela necessidade disciplinar-moral-religiosa, fazendo a transição posteriormente aos conhecimentos técnicos. A problematização feita pelo autor apresentou em suas entrelinhas um corte gênero e classe, tendo em vista que somente famílias abastadas enviavam seus filhos (meninos) para a escola. Apesar de não destacar um corte étnico-racial, a partir de uma leitura crítica, entendendo os cortes temporais apresentados no livro, pode-se compreender, baseado na história-social, que os estudantes eram predominantemente brancos (Ariès, 1981).

Para Yamamoto (2007), enfrentar as questões sociais, em uma perspectiva crítica, deveria assegurar um posicionamento frente às contradições do capital e suas relações de trabalho. Todas as tensões que envolvem essa relação, materializadas no contexto social, têm suas representações no cotidiano escolar e familiar. O desenvolvimento de uma reflexão crítica ao discurso da escola está simbolizado pelas idealizações de família nuclear burguesa e de concepções políticas que excluem sujeitos que não estão enquadrados em um padrão, propagando, assim, a manutenção das desigualdades sociais e das relações de poder na vida cotidiana.

Decerto, a reflexão neste eixo aponta para a necessidade de se compreender as relações que estão envolvidas entre as famílias e a escola, entendendo os desdobramentos, percursos, expectativas e perspectivas desta relação. A necessidade da escola conhecer o cotidiano dos seus estudantes, requer uma aproximação das suas famílias e uma relação dialógica pelas perspectivas de cada um, de como pensam sua realidade, seus sentimentos frente aos desafios encontrados na educação dos filhos, na impotência que as famílias e escola enfrentam no processo de aprendizagem da criança, nas interações conflituosas que emergem na convivência e, assim, juntas, a escola e a família irão traçar um caminho em parceria, que considere o respeito e dignidade de cada sujeito em seu papel social.

Entender esses cotidianos é importante para acompanhar o processo de desenvolvimento em suas dimensões sociais, emocionais, psicológicas, cognitivas, biológicas colaborando com os profissionais da rede de proteção às crianças e adolescentes, no entanto, enfatizando a interdependência dos processos psicológicos e sociais nos eventos e indicadores do desenvolvimento da criança e adolescente (Guzzo, Marques, Machado, Tizzei, 2007).

Algumas díades são relacionadas à escola, separamos três que consideramos principais, neste momento: professor-estudante, escola-família e aprendizagem-desenvolvimento. A escola tem em sua natureza de existência o estudante, sua função pedagógica está na relação da aprendizagem dos conhecimentos, que se distingue do processo mecânico de memorizar conteúdo. A aprendizagem e o desenvolvimento são chaves no processo de compreensão do sujeito. Este processo dialético e complexo caracteriza várias transformações das quais destacamos: a natureza e a cultura, a integração das dimensões do desenvolvimento (social, cognitivo, biológico, emocional) e a aprendizagem como força impulsionadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Bernardes, 2009; Duarte, 2013; Toassa, 2013; Vigotski, 1996/ 2018).

Sobre a relação escola-família, compreendida e defendida nesta ordem por nós por ser esta uma das funções sócio pedagógica exercida na e pela escola e também, por ser este um processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos que estão vinculados na unidade escolar. Pesquisadoras têm investigado como essa relação social tem se apresentado no contexto escolar e nas produções científicas da psicologia. Para Oliveira e Marinho- Araújo (2010), a escola e a família têm objetivos diferentes no desenvolvimento de seus papéis, mas, em comum, compartilham a ação de desenvolver as crianças para que sejam críticas, participativas e produtivas. Que uma marca na relação família-escola é a culpabilização do

outro e a aproximação acontece geralmente por situações- problemas no contexto escolar.

Nesta direção, Albuquerque e Aquino (2018) destacaram que uma das principais demandas relacionadas às queixas escolares está direcionada para o tipo de participação da família no processo de escolarização dos filhos. Outro destaque apresentado pelas autoras nas análises sobre a relação família-escola não apontavam para ação ou intervenção da psicologia escolar, confirmando que a ausência do psicólogo na escola gera uma lacuna sobre o papel deste profissional na educação, apesar de entendermos que a lei 13.935/19 não está implementada de fato em todo território nacional.

Entendendo estas tensões, Freitas (2018) desenvolveu sua investigação de pesquisa na desconstrução desses paradigmas que perpassam a relação família e escola que, em geral, estão demarcadas por julgamentos morais e violentos, preconceitos que geram conflitos e distanciamento entre esta díade. No processo de mudança dos paradigmas existentes na concepção dos profissionais da escola e das famílias, a experiência de um programa municipal gerou rupturas na maneira de pensar destes gerando uma aproximação da realidade vivida pelas famílias.

A investigação de Souza, Andrada, Pissolatti e Venancio (2013) indica que a relação escola-família apresenta adversidades para superar a polarização do lugar da escola em seu significado e sentidos para as famílias, dificultando a relação.

O questionamento que perpassa está em no caminho para que escola e família se articulem para um processo participativo e integrado, mais profundo e alinhado na relação. Resende e Silva (2016) fizeram um levantamento dos documentos e legislação para compreender como a relação família-escola estava contemplada legalmente e assim podemos entender se há interesse do Estado para essa aproximação e concluíram que não há um incentivo direto e concreto para a articulação e parceria entre escola e família, pois isso tem dependido de iniciativas próprias da unidade escolar e das famílias que tendem a não ser contínua. Apesar da legislação e documentos apontarem para uma relação compulsória e superficial, direcionada a informações, perceberam que a cooperação tem sentido de corresponsabilidade, que a articulação entre escola-família envolve tensões relacionadas à proteção da criança e que legalmente é atribuição da escola promover a integração da comunidade. O desafio encontrado está em como operacionalizar a integração dos papéis.

Entretanto, ao pensar na integração e articulação necessita-se de uma participação mais integrada entre escola e família. A LBD destaca que isso acontece por meio da gestão democrática do ensino, buscando que as “vozes” da comunidade possam ser representadas.

A questão está em como regulamentar essa participação. Uma análise simples, considerando a conjuntura político-social-econômica-histórica, mostra que as famílias da maioria dos estudantes estão ligadas a escola pública. Considerando a realidade dessas pessoas, percebe-se que a organização social do trabalho oferece uma flexibilidade mínima para interação com vistas para articulação conjunta no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

O Ministério da Educação em continuidade pensando nessa comunidade escolar representativa criou um “programa de fortalecimento dos conselhos escolares”, espaço em que a participação deve acontecer refletindo a escola, a sociedade e as formas de organização da comunidade escolar. Mas, o fato é que a relação entre as classes trabalhadoras, escola e famílias, ainda não está fortalecida e regulamentada pelo Estado como prioridade.

Inspirada neste levantamento dos documentos e legislação, direcionamos uma busca para entender como está previsto a participação das famílias no contexto da escolar na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), o Plano Nacional de Educação (13.006/14), o Plano Estadual de Educação em São Paulo (16.279/16) e o plano municipal de Educação. O que mais contemplou reflexões sobre a família foi o plano nacional de Educação que orienta a importância de uma relação estreita entre escola e família, reconhecendo que uma associação de pais e o fortalecimento dos grêmios estudantis favorecem a democracia.

Guzzo (1990) discute que a aproximação da escola com as famílias era uma necessidade na tarefa e busca pela promoção do desenvolvimento infantil. O autor aponta também que a informação aos pais sobre os problemas dos filhos distancia os estudantes da escola, pois os mesmos são encaminhados para fora do espaço escolar, ou seja, não se propõe uma integração e formação para a participação das famílias.

Enquanto a escola se sente pressionada pelas famílias, as famílias se sentem coagidas pela escola. O processo de participação ainda acontece de maneira incipiente relacionado a valores morais que visam o controle do comportamento. Nesta direção, Dantas e Mezzalira (2020) apresentaram propostas de ação no fortalecimento da relação família e escola que direcionam para conscientização dos papéis, transformações das relações cristalizadas por democráticas, incentivo da integração na comunidade escolar e discussão sobre as diferentes formas de acolher e proteger as crianças.

A psicologia escolar, ao mediar as relações escola-família, está considerando a importância dessa parceria para o desenvolvimento da criança. As relações com foco nos processos participativos e na emancipação dos sujeitos possibilitam refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, os papéis de cada um e a construção de espaços de

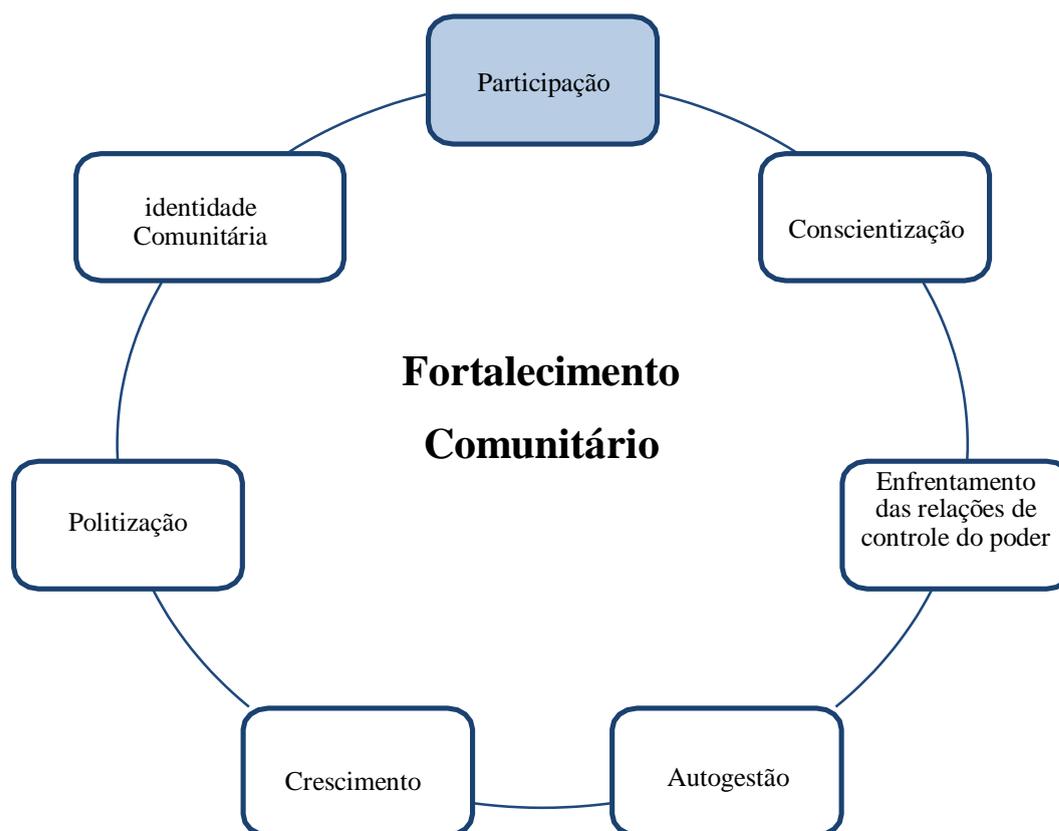
integração com práticas libertadoras e emancipadoras.

Compreendemos que a mediação é uma complexa relação entre sujeito-meio-relações que constituem o sujeito por um processo dialético de interação para a transformação das relações e/ou representações sociais (Aguilar e Ozella, 2013).

Sobre a participação, nos alinhamos ao conceito e estudos realizados por Montero (2003; 2009) que apresentou a participação como um dos processos psicossociais de apoio ao fortalecimento da comunidade que o apoio fortalece os sujeitos. Assim, entendem que podem se unir para superar as necessidades vivenciadas, passando a problematizar e tomar consciência no percurso de uma desideologização.

A autora elencou algumas categorias que apoiam o fortalecimento e que estão incluídas na participação. Entendemos que todas as categorias estão interligadas e não acontecem de maneira coordenada, uma após a outra, e sim de forma imbricada dentro de uma totalidade dinâmica como estratégia para libertação. O esquema a seguir mostra essas categorias (id, 1996; 2009).

**Figura 1: Esquema de categorias que apoiam o fortalecimento na comunidade**



Fonte: adaptado de Monteiro (1996;2009)

A participação está presente em todas as estratégias e é fundamental para validação psicopolítica das necessidades e tomada de decisões. A participação é antes de tudo uma ação política na compreensão do coletivo pela responsabilidade social. A participação, que tem viés educativo reunindo ensino e aprendizagem, desenvolve comunicação horizontal entre as pessoas e permite uma reflexão crítica e dialógica (Montero, 1996).

Pensar a participação é principalmente entendê-la em suas dimensões dentro de uma sociedade, considerando o papel das pessoas na ação de exercer realmente a democracia no que tange o desafio de se tornar uma sociedade civil, que tem seus direitos garantidos a partir da reflexão, necessidade e decisão das próprias pessoas sobre o que é necessário para uma comunidade com valores sociais como solidariedade, confiança e segurança, como afirma Fals Borda (1998), exercendo “uma economia, baseada em programas alternativos e uma política, que enfatiza a radicalização da democracia”(p.230).

De acordo com a exposição de Jiménez-Domínguez (2008), a participação deve ser considerada e distinguida em três níveis: participação política, participação cidadã e participação comunitária, que se diferenciam a partir de suas expressões, podendo ser uma participação oriunda de manipulação até as que apresentam iniciativa e gestão sobre o desenvolvimento das decisões, gerando uma autogestão em benefício do bem-comum. O avanço para se chegar a essa participação ocorrerá quando se redefinir a participação como levantamento e preocupação das situações das pessoas para discussão e decisão dos problemas, como eles afetam suas próprias vidas, e encaminhar sobre diferentes formas de resolução por meio da participação de todos.

A conscientização é uma geradora participação e compromisso, segundo Freire (1980) que refletiu sobre três dimensões ou tipo de consciência. A primeira como consciência semi-intransitiva marcada por certa passividade caracterizada pelo conformismo. A segunda, uma consciência transitiva-ingênua, é o início do processo de tomada de consciência, no qual o sujeito passa a entender a opressão e seu lugar nesta esfera de dominação. Por fim, a terceira dimensão refere-se a uma consciência transitiva crítica, em que a conscientização da realidade em que está inserida e o comprometimento com a superação das condições objetivas adversas movem esses sujeitos para a transformação da sociedade.

Esta última seria o estágio do comprometimento na participação como princípio da gestão democrática e efetivação do direito à Educação e cidadania garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988). Assim, a participação, além de ser fator de proteção ao desenvolvimento humano também é pressuposto na garantia do direito por uma Educação de qualidade,

entendendo assim que a colaboração está diretamente imbricada na participação, como destacado por grifo desta pesquisadora, conforme artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Meireles (2020) apresentou um levantamento conceitual e histórico sobre democracia e participação em que este sempre foi um grande desafio devido aos interesses e ideais políticos na busca do controle da população estabelecendo formas de participação limitantes que geram desinformação e desinteresse à grande parte da população.

A gestão democrática e a participação comunitária incidem na aprendizagem de uma autonomia como ação do sujeito. A participação é aprendida e também formativa no desenvolvimento comunitário. O fato de que não será possível melhorar a qualidade da educação sem a participação popular está posto desde 2011, como explica Gadotti (2013) ao referenciar a Primeira Conferência Nacional de Educação em que se discutiu a gestão democrática arraigada de certas concepções de Educação, enquanto natureza pedagógica (Gadotti, 2013).

A gestão democrática para a educação como direito constituído na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), após muitas lutas e reivindicações, foi assegurada juridicamente pelos princípios da obrigatoriedade, gratuidade, igualdade e liberdade (Brasil, 1988; 1996, Saviani, 2002). Ainda assim, uma pedagogia participativa se aproxima lentamente do cotidiano das escolas.

A construção da escola como espaço social de desenvolvimento, requer uma forma de organização e fortalecimento do seu grupo para juntos lutarem pelo direito fundamental a uma educação de qualidade. Diante dessas reflexões teóricas, demarcamos que é papel da Psicologia, por meio de uma análise crítica, dialética e dialógica mediar os processos participativos das famílias na escola e, assim, construir no acompanhamento do desenvolvimento infantil pelos agentes: professora-família- psicólogo.

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO**

## 2.1. Fundamentos Metodológicos

Adotamos como compromisso ético e político a mudança da realidade que age para libertação das pessoas oprimidas por uma estrutura social, conforme cunhado por Martín-Baró (1998). Portanto, a ciência deve estar a serviço da vida humana, da promoção do bem-estar e de seu desenvolvimento.

Entendemos ser fundamental no método apresentar a perspectiva ontológica e epistemológica. Primeiro pela compreensão de sujeito como ser social, real, concreto, dinâmico e histórico, que está inserido em contextos que o constitui dialeticamente em uma sociedade permeada por relações desiguais e de exploração (Tonet, 2016).

Com isso, uma forma de construir uma teoria do conhecimento, a partir desse ser social, capturando a lógica existente da sua própria realidade concreta, está em compreender, interpretar e refletir a realidade vivida o mais próximo possível dos sujeitos para que se possa apreender e elaborar um plano teórico a partir de uma visão da totalidade.

Nesse sentido, é possível interpretar os significados da relação e da dinâmica de vida, ou seja, a concepção de ciência e de sujeito está diretamente relacionada à perspectiva de mundo que estamos comprometidos em construir.

Ao investigarmos o lugar da família na escola buscamos, por meio do diálogo e da participação nos espaços coletivos, ouvir as vozes, compreender seu lugar de fala e o envolvimento que possuem para discutir o desenvolvimento de suas crianças em seu cotidiano de vida. Entendemos que o aparente desta relação está revelado e o vínculo, construído pela inserção desta pesquisadora na escola, aprofunda-se ao compreender as articulações e tensões existentes entre a escola e a família.

A análise entre a realidade do nosso campo de pesquisa (a escola), do objeto de estudo (a relação escola-família), e o recorte da totalidade que faremos para constar o lugar de participação das famílias envolve o cotidiano escolar e nos permite construir uma linha argumentativa no conhecimento científico.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendendo as famílias e profissionais da escola como co-participantes, em suas inter-relações sociais, representando suas subjetividades na produção de sentidos e significados. A necessidade de uma maneira diferente de pensar a pesquisa considerando que os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa necessitam refletir a realidade considerando os contextos que estão inseridos a partir da maneira como as pessoas compreendem.

Conforme apontado neste trecho González-Rey (2002):

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana (p.26).

Enfatizar que há rigor e cientificidade na pesquisa qualitativa é defender uma maneira diferente de fundamentar e construir pesquisas que envolvem a compreensão dos sujeitos sociais, embasado em uma compreensão crítica e interpretativa nas análises considerando a voz dos sujeitos sobre o seu lugar, papel e ações na estrutura social.

A elaboração científica, nessa investigação, se difere de princípios epistemológicos positivistas, pois está acompanhada de reflexões capazes de sustentar mudanças no desenvolvimento da produção do conhecimento. Assim sendo, escolhemos as lentes dos fundamentos no materialismo histórico-dialético para refletir as desigualdades que determinam espaços, papéis e relações das pessoas envolvidas nessa pesquisa. A compreensão de sujeito é de um ser histórico e social, que ao mesmo tempo que constrói a história é constituído por ela (Tonet, 2016). O nosso olhar sobre o sujeito e como ele compreende, se posiciona e desenvolve seu papel em relação a vida e aos inúmeros desafios que vivencia, possibilitou organizar e refletir a participação.

Para desenvolvermos uma prática que efetive a atividade psicológica, recorreremos à metodologia da Pesquisa Ação-Participação (PAP) cunhada por Fals Borda<sup>13</sup> (1987) e defendida por alguns outros autores como: McTaggart (1997), Tripp (2005), Montero (2000), Guzzo (2020), demonstrando que sujeitos conscientes de sua realidade, se envolvem nos processos participativos para mudar seu contexto de vida.

A escolha pela PAP tem como propósito a promoção da mudança social. Primeiro, porque inicia com o reconhecimento do contexto mais ampliado e com a inserção da pesquisadora no cotidiano. Segundo, devido ao desenvolvimento do vínculo e confiança, pela interação com os participantes, construindo uma ação e reflexão investigativa em cooperação e colaboração.

Neste sentido, a PAP tem em seus participantes, sujeitos ativos e também construtores da pesquisa com foco na discussão da vida social, logo, é uma pesquisa que investiga a realidade a partir de seus participantes. Alguns princípios são seguidos no

---

<sup>13</sup> Para maior compreensão sobre as fases do autor buscar em: Cichoski, P. (2020). A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. Recuperado em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4989/5/Pamela\\_Cichoski\\_2020](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4989/5/Pamela_Cichoski_2020) pp.15-37

desenvolver deste tipo de pesquisa, são eles: 1) relação sujeito- objeto; 2) tomada de consciência; 3) respeito ao saber popular; 4) ação como elemento central da formação; 5) participação (Guzzo 2020).

Com uma proposta de partir da realidade, este tipo de pesquisa se distancia do sentido de coleta de dados para que haja participação, fortalecimento e pertencimento no desenvolver de uma consciência que avança para uma ação política conforme apontou Jimenez-Domingues (2008) e Fals Borda (1998). Assim, os sujeitos passam a agir, contribuir, encaminhar e tomar as decisões em coletivo.

Entendemos a PAP como fundamento metodológico e assim sendo tornar-se uma ferramenta de proposta crítica que problematiza e constrói conhecimento a serviço da população. Este tem sido o compromisso do Grupo de pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (Gepinpsi) em suas ações e produções. Inserido no cotidiano da escola, propõe pensar, junto à comunidade escolar, possibilidades de superação no enfrentamento da organização social que oprime e violenta

Os três fundamentos adotados nos permitem uma reflexão ontológica e epistemológica pela perspectiva crítica no fazer da pesquisa qualitativa. O materialismo histórico-dialético nos possibilita perceber que o processo histórico e social dos participantes, sendo a pesquisadora também sujeito da pesquisa, requer uma abrangência sobre a totalidade comum que vivemos e como o sujeito está envolvido na realidade e busca por compreendê-la.

A pesquisa ação-participação como ferramenta para que expressão das subjetividades esteja em um espaço de fala, reflexão e convivência, ou seja, a participação acontecendo para pensar mudanças da realidade desigual, entendendo e assumindo a co-responsabilidade nas questões que nos envolve enquanto sujeitos e sociedade.

A pesquisa qualitativa considerada, a partir da epistemologia qualitativa (González Rey, 2002), como interpretação do fenômeno, na realidade, pelas lentes da subjetividade dos sujeitos na totalidade que nos envolve. A compreensão dos significados e os sentidos construídos pelos sujeitos e os desafios enfrentados em suas vivências pode sustentar as transformações necessárias na sociedade e na produção do conhecimento.

Esta proposta de ação investigativa é possível devido à presença da pesquisadora no dia a dia da escola, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes por meio da escuta das famílias buscando o conhecimento produzido e vivenciado por esses

sujeitos.

## 2.2. Contexto e Cenário

Esta pesquisa tem como campo uma escola pública municipal na região noroeste de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Para contextualizar a realidade que nos envolve nas reflexões, entendemos ser necessário apresentar a situação de pandemia por covid-19, os dados oficiais de políticas de assistência social que encontram a população dessa região e, por fim, caracterização da escola como cenário da pesquisa que se desenvolve inserida no Projeto ECOAR e realizada em períodos de pré-pandemia e pandemia.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de contaminação pandêmica pela Covid-19. O modo de viver foi transformado, produzindo mudanças abruptas em todos. No Brasil, esse momento proporcionou uma visão descortinada da realidade social, que já era desigual e marcada por violências, violações de direitos e marginalização da maioria da população.

As demandas do isolamento físico e social requereu a adoção de políticas e medidas emergenciais que atendessem a saúde, educação, trabalho e emprego, tecnologia, direitos, entre outros.

A situação gerada pela pandemia trouxe uma instabilidade econômica e sanitária afetando a saúde física e psicológica pela doença, fome, medo da morte e isolamento social. A demonstração das prioridades defendidas foi regida por interesses de exploração, lucro, acumulação de riquezas fazendo que a defesa da vida fosse uma questão de privilégios e não de direito constitucional (Costa e Mendes, 2020; Sparemberger e Becker, 2020).

De acordo com o boletim do Conselho Nacional de Secretaria de Saúde (CONASS), no Brasil, mais de 652 mil<sup>14</sup> pessoas morreram por Covid-19. O estado de São Paulo possui o maior número de pessoas no país que perderam suas vidas contaminadas pelo vírus, sendo superior a 165 mil<sup>15</sup>. Em Campinas, município de realização desta pesquisa, os boletins epidemiológicos estão sendo atualizados semanalmente e chegamos a mais de 4.900 óbitos<sup>16</sup>.

Campinas é classificada como metrópole pelo novo REGIC – Região de influência

---

<sup>14</sup>Centro de Contingência do Estado para monitorar e coordenar ações contra a propagação do novo coronavírus. Dados atualizados em março de 2022. Disponíveis em: <https://www.seade.gov.br/coronavirus/>

<sup>15</sup>Centro de Contingência do Estado para monitorar e coordenar ações contra a propagação do novo coronavírus. Dados atualizados em março de 2022. Disponíveis em: <https://www.seade.gov.br/coronavirus/>

<sup>16</sup>Departamento de Vigilância Sanitária de Campinas, Boletim Epidemiológico. Dados atualizados em março de 2022. Disponíveis em: <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/>

das Cidades – configurando um dos principais centros urbanos do país e o primeiro município que não é capital, e possuindo uma população estimada em 1.213.792 habitantes (IBGE, 2020).

A adoção do Plano São Paulo visou avaliar a proliferação do vírus e a dinâmica da vida dos moradores do Estado por uma organização de fases por números de contaminados. A flexibilização do isolamento social, chamado inicialmente de quarentena, seguiu o decreto estadual nº 64.994. A divisão demonstrava o nível de gravidade enfrentado, em cinco cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelha em que a representação do normal controlado era a primeira cor (azul) e o alerta máximo era a última (vermelho).

Os decretos e resoluções da Secretaria Municipal de Educação (SME) em março de 2020 suspenderam as aulas presenciais<sup>17</sup>. A fim de uma reorganização, as férias e os feriados foram antecipados e nesse ínterim uma plataforma online do *Google* sala de aula foi viabilizada para manter os estudantes vinculados à escola.

O acesso a esta plataforma, disponibilizado para todos os estudantes, não previu condições de inclusão social e digital, pois muitos não conseguiram de fato fazer uso da plataforma virtual. A ausência de equipamentos compatíveis ou por *chip* de acesso à internet foram situações enfrentadas pelos estudantes. Se o celular da família permitisse instalar a plataforma, o *chip* móvel oferecido pela prefeitura não tinha cobertura de acesso ao bairro de alguns estudantes. A realidade de acesso à internet foi pesquisada pelo IBGE (2019) e já revelava o grande desafio vindouro pois 4,1<sup>18</sup> milhões de estudantes da rede pública no Brasil não apresentavam condições econômicas e disponibilidade de serviços, em circunstância de uma crise global como a pandemia, o acesso dos estudantes aos serviços oferecidos através da escola demonstraram visivelmente o atraso aos meios tecnológicos da educação brasileira.

A SME criou um e-mail institucional de acesso, senhas, *logins*, entregou chip de dados para acesso à *internet*, entregou *tablets e chromebooks* para alguns estudantes do último ano da educação básica, mas não ouviram as necessidades da comunidade escolar promovendo a permanência do baixo nível de participação das pessoas em discutir a própria situação que os afetam na vida cotidiana.

---

<sup>17</sup> Decreto Municipal nº 20.768 de 16 de março de 2020 - Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/777048637.pdf>

<sup>18</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal em 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf)

O contexto de falta de estrutura e investimento adequado, as desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes e suas famílias, as limitações de inserção tecnológica ficaram evidentes na escola pública. O desemprego das famílias dos estudantes fez com que a escola colocasse o foco na solidariedade e luta por direitos básicos como auxílio emergencial e alimentação. As famílias, apesar do medo, desejavam o retorno das aulas, como constatado pela escola no mapeamento comunitário realizado e registrado no projeto pedagógico.

Um auxílio alimentação foi mobilizado pelos professores, gestores e funcionários que fizeram campanhas solidárias de arrecadação de alimentos e materiais de higiene. A ajuda municipal e o auxílio emergencial do governo federal vieram depois e não foram suficientes, inicialmente, para todos que estavam em situações de vulnerabilidade.

Enquanto algumas escolas de iniciativa privada conseguiram dar continuidade às suas atividades escolarizadas de maneira remota, as escolas públicas vivenciavam os inúmeros desafios de informação em defesa da vida e construção de um aprendizado tecnológico aos que tinham acesso, exercendo, assim, uma pedagogia social.

As condições enfrentadas pela escola, campo desta pesquisa, concentrou-se na luta por uma educação que assegure o direito das crianças a aprenderem, mas, antes disso, que ela não morresse de fome ou contaminada pelo vírus. Desde então, buscou contactar estudantes pela principal vinculação via plataforma *Google Sala de Aula*, mas os canais de comunicação como *WhatsApp* e redes sociais eram os mais compatíveis tecnologicamente e acessíveis para as famílias.

As escolas fechadas para aulas presenciais e abertas por meio remoto não alcançaram todos os seus estudantes em 2020. No ano seguinte, vivenciavam vários sinais de retorno presencial compulsório, mesmo com o caráter de negação da vacina pelo governo federal.

No início desta investigação (2018-2019), estávamos, semanalmente, na escola de maneira presencial. Durante a pandemia (2020 - 2021), nos inserimos no cotidiano escolar por meio remoto, buscando colaborar na identificação das necessidades vivenciadas pela comunidade.

Por meio do projeto ECOAR, como proposta de ação da Psicologia na Escola, voltada ao desenvolvimento de ações preventivas e enfrentamento às violências, consideramos intervenções no enfrentamento à pandemia junto com a escola. O Projeto faz parte do Programa do Risco a Proteção, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (Gepinpsi), na

PUC- Campinas.

O ECOAR iniciou em 2014 em cinco escolas municipais, solicitado por supervisores e técnicos da Educação do NAED-Noroeste<sup>19</sup>, para que a Psicologia colaborasse com a escola no enfrentamento das inúmeras violências vividas pelos estudantes em uma região de altos índices de vulnerabilidade. No decorrer dos anos, a presença da psicologia na escola foi colaborando nas construções de reflexões e intervenções para se pensar o desenvolvimento e aprendizagem no contexto da vida cotidiana. Com o apoio e validação dos professores, outras escolas solicitaram a presença da Psicologia e, em 2021, ampliou-se para outra região da cidade totalizando 21 unidades escolares municipais, com uma equipe de 46 pessoas, em que 22 são psicólogas e 24 estudantes de Psicologia em estágio supervisionado em Psicologia Escolar Educacional no último ano.

Com a presença da Psicologia nas escolas municipais de Campinas, a rede de apoio e luta pela inserção desses profissionais na equipe técnica das escolas tem sido apoiada e ampliada com a parceria dos profissionais da Educação diante dos desafios encontrado para regulamentação e implementação desta política pública cunhada pela lei 13.935/19.

O município que estamos tem 252 escolas organizadas em: Centro de Educação Infantil – Nave Mãe<sup>20</sup> (29 unidades), Centro de Educação Infantil (133 unidades), Entidades de Educação Infantil<sup>21</sup> (44 unidades), Ensino Fundamental (19 unidades), Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos –EJA (18 unidades), Ensino Fundamental Integral e EJA (3 unidades), Escolas de Educação Integral (2 unidades) e EJA (4 unidades).

Para essa investigação, estamos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, localizada na região noroeste. O projeto está nesta unidade escolar desde 2014 e esta pesquisadora-psicóloga inseriu-se desde 2015 construindo elos para defesa da Psicologia na escola.

Em relação à região que engloba a escola, identificamos que há o menor número de habitantes e maior concentração de pobres (sem renda ou com renda de 1 a 3 salários mínimos), no município, conforme apresentado na tabela abaixo.

---

<sup>19</sup> A SME apresenta-se em Núcleos de Ações Descentralizadas (NAED) nas regiões da cidade.

<sup>20</sup> Projeto que prevê a participação do setor privado como gestor de equipamentos escolares construídos pelo poder público. Instituído pela Lei Municipal nº 12.884, o Projeto “Nave-mãe” integra o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) ampliando a oferta de vagas na educação infantil Disponível em: [https://anpae.org.br/ibero\\_americano\\_iv/gt1/gt1\\_Comunicacao/CassiaDomiciano\\_GT1\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/ibero_americano_iv/gt1/gt1_Comunicacao/CassiaDomiciano_GT1_integral.pdf)

<sup>21</sup> Organizações Não Governamentais financiadas com dinheiro público devido a ausência de vagas na educação infantil do município. Disponível em: <https://compromissocampinas.org.br/ongs-sao-alternativa-a-falta-de-vagas-na-educacao-infantil-em-campinas-sp/>

**Tabela 1: Rendimentos das pessoas em relação ao total de habitantes por região**

Região	Até 1 Salário Mínimo	1 a 3 Salários Mínimo	3 a 5 Salários Mínimo	5 a 10 Salários Mínimo	10 a 15 Salários Mínimo	15 a 20 Salários Mínimo	+ 20 Salários Mínimo	Sem Renda
Leste	6,72	26,11	15,91	21,61	6,94	6,90	6,23	9,57
<b>Noroeste</b>	<b>15,45</b>	<b>50,59</b>	<b>10,60</b>	<b>4,26</b>	<b>0,41</b>	<b>0,24</b>	<b>0,15</b>	<b>18,29</b>
Norte	10,67	39,09	14,81	14,05	3,65	3,31	2,43	11,99
Sul	12,23	42,41	15,18	12,44	2,33	1,69	1,06	12,65
Sudoeste	13,89	48,25	13,43	6,04	0,59	0,28	0,12	17,39

\*números em porcentagem

Fonte: Seplama - Censo 2010

As informações contidas na tabela revelam que 33,74% das famílias na região Noroeste estão sem renda ou têm até um salário mínimo. Isso implica na necessidade de efetivação das políticas públicas de renda para essa região, sendo essa população que compõem as comunidades escolares, ou seja, essa é a representação da situação de sobrevivência das crianças das escolas públicas dessa região .

Importante caracterizar a região com esses dados, mesmo existindo uma desatualização censitária nos dados do censo demográfico aplicado em 2010, que deveria ser atualizado em intervalos de decênios, mas que , devido a pandemia, a coleta foi adiada. Ao considerarmos a “síntese de indicadores sociais”<sup>22</sup> de 2020, que procura levantar e sistematizar informações sobre famílias, educação, trabalho, renda e moradia da população, constatou-se que o processo de redução de renda da população brasileira, com baixa inserção no mercado de trabalho formal e o aumento da informalidade, cresceu. Sendo maior para a população negra, em que as mulheres são o grupo de gênero mais afetado, refletindo uma desigualdade histórica de gênero e raça.

Podemos pensar que a população com menos direitos trabalhistas e seguridade em relação a sua renda está nas camadas mais vulneráveis. Assim, apontamos que há um

<sup>22</sup> Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=29143&t=sobre>

distanciamento de acesso à direitos nessa população.

Um exemplo dessa realidade está na efetivação do cadastro único (CadÚnico), para programas sociais, que foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.135/2007. Esse instrumento de coleta de dados serve para identificar famílias de baixa renda, permitindo cadastrar e elaborar um perfil socioeconômico das famílias em situação de vulnerabilidade de renda. O perfil das famílias é caracterizado por: renda, situação de trabalho, distribuição etária, escolaridade e gênero. Após esse cadastro, algumas famílias conseguem acessar políticas públicas dos programas sociais (Brasil, 2007).

Com a pandemia, inúmeras famílias não conseguiram ser assistidas no início do cadastro para o auxílio emergencial devido a gravidade gerada na redução de famílias no programa bolsa família levando a um caráter de assistencialismo no governo atual. Uma reparação social de exclusão para população explorada que, devido a sua classe, raça-etnia e gênero permanece marginalizada na história desse país (Garcia, Pandolfi, Leal, Stocco, Borrego, Borges, Oliveira, Lang, Andrade, Salazar, Menandro, & Spolander, 2021).

De acordo com o Plano Municipal de Campinas da Assistência Social<sup>23</sup> (PMAS 2018-2021), a região noroeste está inserida entre as três regiões do município, contemplando o total de 75% das famílias cadastradas no CadÚnico e a que apresenta menor renda média familiar das cinco regiões. Isso fica evidenciado com a alta frequência dos estudantes na escola dessa região, pois a escola pode ser considerada com uma das poucas atividades da criança e devido a questões ligadas às refeições diárias.

Em virtude da pandemia, algumas famílias tiveram preocupações para além do acesso das aulas remotas para seus filhos, pois não conseguiam prover a alimentação dos filhos em casa. Na unidade escolar em que estamos, cerca de 75% das responsáveis pelas crianças são mulheres majoritariamente negras, com trabalhos de faxineiras, cuidadoras de crianças ou no comércio. A tabela abaixo apresenta a quantidade de famílias por região e o valor da renda informada que equivale a 45% do salário mínimo da época.

**Tabela 2 - Distribuição das Famílias no Cadastro Único por Região**

Região	Nº de famílias	Representação % das famílias	Renda Média
Leste	8.069	10,5%	R\$ 347,48
<b>Noroeste</b>	<b>17.234</b>	<b>22,5%</b>	<b>R\$ 231,80</b>

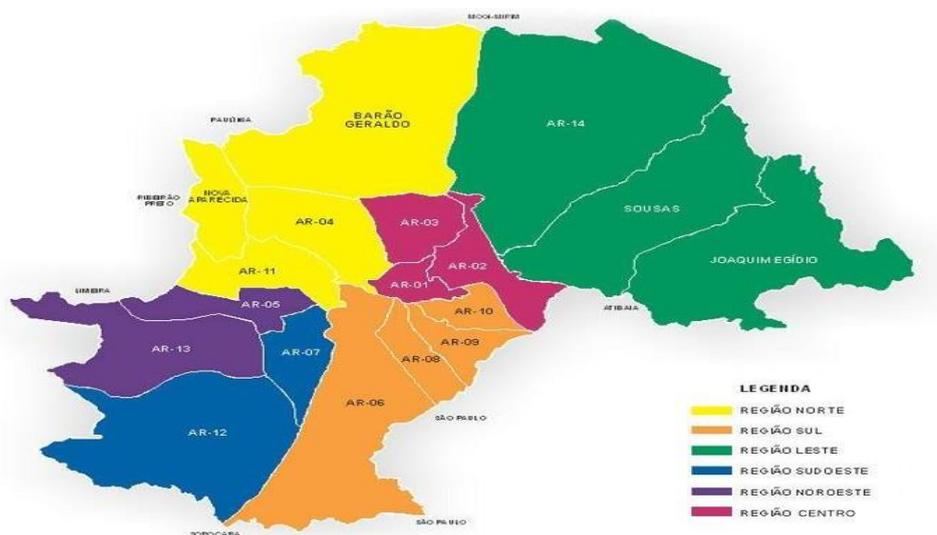
<sup>23</sup> Estudo da realidade de campinas e suas contradições para subsidiar o Plano Municipal de Assistência Social de Campinas 2018-2021. Disponível em: <https://smcais-vis.campinas.sp.gov.br/relatorios/estudo-da-realidade-de-campinas-e-suas-contradicoes-alguns-elementos-para-subsidiar-o>

Norte	11.396	14,9%	R\$ 319,51
Sudoeste	19.257	25,2%	R\$ 290,69
Sul	20.562	26,9%	R\$ 280,72
<b>Total</b>	<b>76.518</b>	<b>100,0%</b>	<b>R\$ 285,02</b>

Fonte: Seplama - Censo 2010

Relevante destacar que, junto ao desafio de condições básicas de sobrevivência da população, o município tem uma organização dos serviços municipais com distribuição territorial distinta para as políticas públicas de saúde, de assistência social e de educação, sendo este um fator de dificuldade para se integrar às políticas de atenção à infância de maneira intersetorial. Exemplificando essa situação, uma escola (política de educação) situada na região noroeste, pode ter a política de saúde na região sudeste e de assistência na região norte. Logo, a participação em reuniões intersetoriais para discussão de casos das crianças que estão sendo assistidas pelo Conselho Tutelar, CREAS, unidade básica de saúde e pela escola se desencontram por questões ligadas a planejamento e dinâmica de trabalho em cada região. O mapa a seguir demonstra a divisão das regiões municipais, sendo possível perceber que a região em roxo, em que desenvolvemos a pesquisa, faz margem com a região em amarelo e em azul, ocasionando essa desarticulação das ações voltada à proteção e à promoção garantida dos direitos da criança.

**Figura 2: Mapa por região do município de realização da pesquisa**



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Campinas

Outra informação que julgamos importante para contextualizar o cenário desta escola é a política de habitação na região. A relação de moradia nesta região é a segunda

com maior número de loteamentos e conjuntos habitacionais. Ou seja, alguns estudantes dessa escola moram nesses conjuntos. Esses territórios são condizentes com pessoas da classe trabalhadora de baixa renda, pois o acesso à habitação ocorre de maneira gratuita ou com custo baixo. Precisamos considerar as lutas dessa população para ter seu direito garantido de acesso à moradia, já que é uma região caracterizada por situações como invasões, barracos, moradias em áreas de riscos e ausência de saneamento básico.

No gráfico abaixo, está apresentado a distribuição dos núcleos de moradia por loteamento e conjuntos habitacionais do município. Sendo um total de 222 loteamento e conjuntos que são acompanhados pela Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB), destes, 55 estão localizados na região noroeste, representando 25% da moradia popular da cidade.

**Gráfico 1: Núcleos residenciais, loteamentos e conjuntos habitacionais, com números de domicílios/lotes, divididos pelas regiões administrativas de Campinas**



Fonte: - SEHAB 2018

A região, que era cercada de chácaras, sítios e distante do centro urbanizado na busca por trabalho, começou a se organizar e a reivindicar centros de saúde, escolas, saneamento básico e transporte público. As primeiras escolas da região foram conquistadas pela luta dos próprios moradores (Silva,2011).

A escola, campo desta pesquisa, foi fundada em 1981 e tem 980 estudantes matriculados em 2021, sendo a terceira escola com maior quantidade de matriculados das escolas municipais. A escola contempla os segmentos de ensino fundamental 1(1º ao 5º ano), fundamental 2 (6º ao 9º ano) e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), com funcionamento nos três turnos manhã, tarde e noite em que a ordem dos turnos representa a ordem

apresentada dos segmentos. Possui uma área<sup>24</sup> de quase 6 mil m<sup>2</sup> com espaço físico descentralizado e está localizada próxima a um dos poucos espaços públicos de lazer do bairro. Uma área verde que tem sido utilizada para tráfico de drogas, afastando os moradores deste espaço.

Essa unidade educacional atende a 3<sup>a</sup> geração da comunidade local, alguns professores deram aulas para avós, filhos e atualmente estão dando aula para os netos de algumas famílias. A escola não possui quadra poliesportiva sendo utilizado um pequeno espaço nos fundos do terreno para a prática de educação física. Fora da sala de aula, as áreas comuns são organizadas por quantidade de estudantes e precisam de cronograma e planejamento para ser usada, pois não comporta a todos em cada turno.

Uma escola com uma estrutura em três pavimentos, em terreno de pequenas elevações e declives. No nível mais elevado, ficam 3 salas de aula, 2 banheiros, uma pequena biblioteca e o espaço improvisado para atividades das aulas de educação física, além da sala para equipe de prestadores de serviços de limpeza. No segundo nível: 6 salas de aula, cozinha, refeitório, sala de informática, sala de professores com 2 banheiros, 1 sala de recursos para crianças acompanhadas pela Educação especial, 1 laboratório de ciências em preparação, 3 banheiros para estudantes, sendo 1 adaptado para pessoas com deficiências de locomoção, um espaço coberto usado no intervalo e atividades culturais.

A escola possui também uma área administrativa que conta com 4 salas: para o diretor, os vice-diretores, a secretaria, as orientadoras pedagógicas e 2 banheiros. Em geral, as reuniões com núcleos familiares acontecem nesses espaços. No nível mais baixo do terreno: 3 salas de aula, um parquinho e um espaço para jogos e aula ao ar livre construído em 2019. Por fim, na parte de maior declive do terreno, o espaço tem sido usado como estacionamento para os profissionais da escola.

Famílias e estudantes reconhecem a escola pelo comprometimento e assiduidade dos professores, além da preocupação com o desenvolvimento dos estudantes. Na pandemia, a escola se tornou a representação do Estado na localidade, suprimindo necessidades de cadastros, acesso a equipamentos, encaminhamento a política de assistência social e ponto de apoio para distribuição de cestas básicas.

---

<sup>24</sup> Área calculada pelo *Google Earth* pelo link <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>

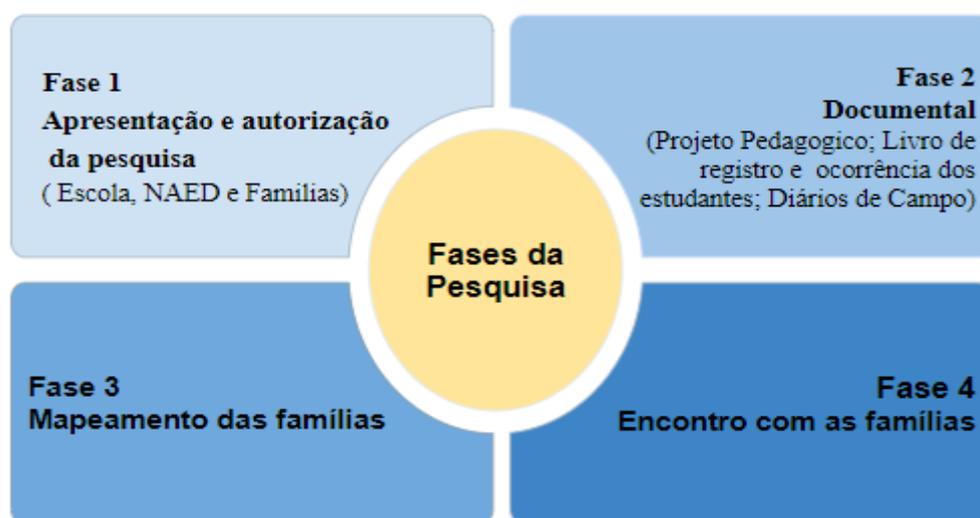
### 2.3. Participantes

Participaram desta pesquisa 42 familiares dos estudantes do fundamental I, sendo estes participantes do mapeamento. Além disso, 18 familiares desse grupo participaram do encontro das famílias com a pesquisadora refletindo sobre o desenvolvimento infantil e participação. Contudo, por ser uma investigação que evoca a participação na busca em apreender a relação entre escola e família, temos como participantes secundários da pesquisa os professores e gestores do mesmo segmento. Consideramos como critério de escolha dos participantes os familiares dos estudantes do 1º ano (em 2020) que acompanhamos no ano seguinte (2021), quando os filhos avançaram para o 2º ano. Assim, foi possível atender o caráter preventivo que o projeto ECOAR se propõe, caminhando junto aos agentes do desenvolvimento da criança.

### 2.4. Instrumento, Fontes de informação e Procedimentos

Considerando que os instrumentos são ferramentas que nos auxiliam na apreensão das expressões dos participantes e que todos os envolvidos na pesquisa qualitativa são em si fonte na produção das informações (Rossato e Martinez, 2018), organizamos esta parte em quatro fases da investigação e apresentaremos a seguir um esquema demonstrando cada uma.

**Figura 3: Fases da Pesquisa**



Fonte: autoria própria

#### **Fase 1: Apresentação do projeto de pesquisa**

O projeto de pesquisa foi apresentado para a escola, para o NAED e para as famílias.

Primeiro, agendou-se uma reunião com a gestão da escola para uma conversa sobre a proposta de investigação da pesquisa, para alinhamento por ser uma continuidade das proposituras da pesquisa de mestrado<sup>25</sup>. Uma apresentação em slides com as principais informações (fundamentos teóricos, objetivos, participantes e método) foi organizada e, após ser apresentado, abriu-se para comentários, perguntas e sugestões.

Os gestores colocaram a importância da temática e da contribuição frente aos desafios enfrentados por professores e famílias. Devido ao caráter preventivo da investigação, apresentado e fundamentado pela pesquisadora, sugere-se que os participantes fossem as famílias dos estudantes dos anos iniciais (ensino fundamental I) e a gestão compreendeu que o ciclo 1 (1º ao 3º ano) seria mais indicado. Assim sendo, foi acordado o grupo de famílias do 1º ano.

Em outro momento, marcou-se a reunião com os professores para apresentação da proposta de pesquisa seguindo a mesma dinâmica feita com a gestão. Eles apontaram a relevância e urgência do tema e se colocaram à disposição para participar e contribuir. Questionaram a possibilidade de abranger toda a escola, mas dentro dos limites de tempo, não foi possível atendê-los.

Após autorização da escola, seguimos para uma conversa com o supervisor do NAED. O mesmo procedimento foi realizado e recebemos como feedback a urgência do tema para Educação e os grandes desafios encontrados, principalmente para que houvesse uma participação real das famílias nas escolas. Ficou encaminhado que passariam para o representante regional, que responde pelo NAED e a autorização seria enviada por e-mail.

Os documentos de autorização<sup>26</sup> foram assinados pelo diretor da escola, pelo supervisor e representante regional do NAED e anexadas na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>27</sup>.

## **Fase 2: Documental**

A utilização da pesquisa documental possibilitou entender como a escola planeja a inserção e participação das famílias nos documentos oficiais. Nesta fase, utilizou-se o Projeto

---

<sup>25</sup> Silva, S. S. G. T. (2017). Escola e Família no Enfrentamento à Violência: Psicologia no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.biblioteca digital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/999/2/soraya%20sousa%20gomes%20teles%20silva.pdf>

<sup>26</sup> As autorizações encontram-se nos apêndices 2 e 3.

<sup>27</sup> O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa encontra-se no anexo 1.

pedagógico (PP), o Livro de Registro de Ocorrências dos estudantes (LRO) e os Diários de Campo como fontes de informação. A compreensão destes documentos possibilitaram entender o lugar das famílias em seus espaços de participação e compreender os caminhos que a escola desenha para se relacionar com as famílias.

O corte temporal para o PP foram os quatros anos (2018, 2020, 2021 e 2022) de pesquisa em campo. Os dois primeiros representaram o período antes do coronavírus e os dois últimos anos atravessados pela pandemia. O acesso aos PPs aconteceram por meio online<sup>28</sup>.

A resolução municipal da Secretaria de Educação nº16 de 2018 estabeleceu como compromisso público a consulta do projeto pedagógico pela sociedade, sendo disponibilizado em uma plataforma digital pelo site da prefeitura. Abaixo na figura demonstramos o *layout* de acesso público à consulta do PP, após inserimos as informações do ano pesquisado e o nome da escola para busca do documento. Este processo foi realizado em todos os anos de consulta e organizado em tabela para análise.

**Figura 4: Imagem da página inicial de consulta do Projeto Pedagógico on-line da Secretaria Municipal de Educação**



Fonte: Secretaria Municipal de Campinas

O livro de registro de ocorrências dos alunos (LRO) foi escolhido por ser um documento de registro das ações cotidianas da escola em relação aos estudantes, buscando resoluções com as famílias e equipe de professores. Foram analisados os anos de 2018 e 2019, sendo solicitados à escola e disponibilizados imediatamente pela equipe gestora. Uma leitura geral foi realizada no local, para verificação da presença das famílias no documento, após esta

<sup>28</sup> Projetos Pedagógicos municipais estão disponíveis no site: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/login.php?status=3>

confirmação iniciamos a organização para análise. Nos foi pedido uma solicitação por escrito<sup>29</sup> justificando fins científicos o uso e retirada do livro de registro. Entendemos a importância deste documento para compreensão das ações que envolvem a relação da escola com as famílias e seus modos de participação.

Os Diários de Campo foram registrados pela equipe do ECOAR refletindo o cotidiano escolar, as análises das relações e contradições da vida concreta no cenário da pesquisa. No total, foram 200 diários de campo produzidos e armazenados no banco de dados do ECOAR<sup>30</sup>, um drive *Google* online. Destes, 40 diários foram separados por conter situações envolvendo as famílias e 12 utilizados por expressarem processos de reflexão das famílias sobre a escola e participação sendo identificados pela data e anos de produção. Algumas anotações em cadernos, mensagens e áudios de *WhatsApp* foram utilizados nessa construção reflexiva-interpretativa, como recursos para apoio e auxílio dos diários de campo, quando entendemos ser necessários e estão identificados, de acordo com o caráter da fonte de informação.

### **Fase 3: Mapeamento das Famílias**

O mapeamento<sup>31</sup> é um instrumento usado no ECOAR e devido a pandemia foi pensado e construído no *Google Forms* e disponibilizado *online* com objetivo de caracterizar o contexto desenvolvimento infantil e a participação pela perspectiva familiar. Neste momento, foi oportuno entender como a pandemia afetou o cotidiano dos estudantes, por isso, possui 5 dimensões: composição familiar, rotina familiar, adaptação à plataforma, impactos da pandemia e participação na escola. No primeiro momento, as famílias tinham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando a pesquisa, o contato da pesquisadora e a pergunta se aceitariam participar constavam no termo e o aceite no formulário tinha caráter obrigatório para continuidade no acesso do instrumento *online*. Após o aceite, as famílias tinham acesso a mais cinco seções direcionadas pelas dimensões apresentadas acima, sendo a primeira seção o TCLE e depois as cinco seções com um total de 24 perguntas. O convite e link do instrumento para participação voluntária, foi construído pela pesquisadora e discutido com a orientadora e demais psicólogos da equipe ECOAR balizadas por questões do cotidiano da prática na escola e divulgado via grupos de *WhatsApp* das famílias dos estudantes do 1º

---

<sup>29</sup> O documento de solicitação encontra-se no apêndice 4

<sup>30</sup> O termo de solicitação para acesso ao banco de dados do ECOAR encontra-se no anexo 3

<sup>31</sup> Para mais compreensão sobre o mapeamento do ECOAR, buscar em Guzzo, et al (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2019, vol.11, n.1, pp. 153- 167. ISSN 2175-5027. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967> .

ano em que as professoras fazem parte.

#### **Fase 4: Encontro com as Famílias**

Os encontros aconteceram em 2020 e 2021. Foram realizados 9 encontros com duração de 60 minutos cada. Participaram 10 mães dos estudantes do 1º ano em 2020 e 7 mães e 1 pai dos estudantes do 2º ano em 2021, totalizando 18 famílias participantes. Os encontros em grupos estavam apoiados em um roteiro disparador influenciado e adaptado pelo instrumento do PACED<sup>32</sup>. As perguntas tinham por objetivo auxiliar na condução das conversas para os dois grandes temas dos encontros: desenvolvimento da criança e participação das famílias na escola. Um convite foi construído com as datas e horários dos encontros e repassado pelas professoras às famílias nos grupos de *WhatsApp* das turmas.

#### **2.5. Considerações Éticas**

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, formalizado na Plataforma Brasil e tem como registro de CAAE 45635721.8.0000.5481 com parecer número 4.680.336, conforme determinado pela resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre diretrizes e normas a respeito da Ética aplicada às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos.

Essa resolução enfatiza o seu reconhecimento para a ciência brasileira. As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais têm sido enquadradas em pressupostos éticos distintos de sua natureza investigativa. Há necessidade de procedimentos específicos que envolvem o contexto social, a perspectiva dos participantes e do pesquisador apreendido por meio de uma análise qualitativa. Concordamos com Guerriero e Minayo (2019), ao destacarem sobre o avanço com uma resolução própria para as Ciências Humana e Sociais que têm objetivos e procedimentos distintos das pesquisas de modelo biomédico.

---

<sup>32</sup> PACED é a sigla para *Parent's Appraisal of Child Early Development* traduzido e adaptado pela equipe do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP). O instrumento busca informações sobre a criança a partir da família, professores e da própria criança.

**CAPÍTULO III**  
**RESULTADOS E ANÁLISE**

Uma vez concedidas as autorizações do Comitê de Ética em Pesquisa, as fontes de informações possibilitaram construir um *corpus* de resultados organizado em cada fase. Então, vale considerar que a prerrogativa neste referencial teórico não se baseia nos modelos instrumentais que são ferramentas na busca dos sentidos (Gonzalez, 2018). A análise acontece pela compreensão do contexto e dos elementos que se relacionam e aqui acrescentamos considerar a perspectiva dos sujeitos. Os dados obtidos foram trabalhados por meio da análise construtiva- interpretativa, proposta desenvolvida por González-Rey (1997).

Esta proposta requer da pesquisadora uma dinâmica de pensamento, criação e interpretação geradores de nexos sobre os diversos fenômenos que afetam os sujeitos. Uma representação dos sentidos e significados convertidos em categorias na busca pela elaboração teórica (González Rey, 1997/ 2002).

Os materiais foram organizados e interpretados, formando unidades de sentidos refletidos na elaboração das informações construídas em campo para acessar a configuração real da relação escola e família, pelo caráter dialético, ensaiando alguns destaques das contradições e superações pela perspectiva psicológica.

Após explicarmos os instrumentos, fontes de informações e procedimentos, incluindo a ética na pesquisa, consideramos importante sintetizar essas interligações entre os objetivos da tese, técnicas e procedimentos, pois o processo de análise requer este movimento de avançar e rever os caminhos que se propôs construir. Assim sendo, o quadro a seguir apresenta uma síntese das informações proferidas anteriormente.

**Quadro 1: Quadro-Síntese dos objetivos, técnicas, procedimentos e Participantes da pesquisa:**

Objetivo Geral: Contribuir para o processo de participação das famílias na escola.			
Objetivo Específico	Técnica	Procedimentos	Participantes
Caracterizar o contexto de desenvolvimento das crianças pela perspectiva da	Mapeamento e encontro com famílias	Realizado pelo Google <i>Forms</i> e disponibilizado para as famílias pelos grupos de <i>WhatsApp</i> . Os encontros com as famílias por via remota ( <i>online</i> ).	Famílias; Equipe Ecoar (pesquisadora-psicóloga e estagiárias)

família;			
Entender a participação na escola para a família;	Mapeamento e encontro com as famílias	Realizado pelo Google <i>Forms</i> e disponibilizado para as famílias pelos grupos de <i>WhatsApp</i> . Os encontros com as famílias por via remota ( <i>online</i> ).	Famílias; Equipe de Psicologia do Ecoar (pesquisadora-psicóloga e estagiárias)
Investigar os espaços de participação das famílias no cotidiano escolar;	Projeto Pedagógico;	Foi realizada análise dos PPs de 2018 a 2021	Professores, Equipe de Psicologia do Ecoar (pesquisadora-psicóloga e estagiárias)
Compreender a relação escola-família pela perspectiva da psicologia crítica;	Livro de registro e Formação com professores	Analisado o livro de registro de ocorrências dos alunos dos anos de 2018 a 2021, com foco na articulação com as famílias; Encontro com professores para discutir a relação e participação das famílias sob suas perspectivas; e os DC que refletiram momentos entre escola e famílias	Famílias e Professores
Apontar elementos de ação da Psicologia que contribuam para a participação da família na escola;	Diários de campo	Diários de campo - Escrita reflexiva sobre o cotidiano da escola na relação com as famílias	Equipe de Psicologia do Ecoar (pesquisadora-psicóloga e estagiárias)

Fonte: autoria própria

### **3.1.Análise Documental**

#### **3.1.1. Projeto Pedagógico**

“Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”

(Freire, 1997/2021, p.113)

As escolas delineiam seus projetos pedagógicos, lançando mão da proposta de Educação que adotam, em geral, demarcando uma visão de escola, de educação e de sociedade. De acordo com Penteado e Guzzo (2010), duas visões opostas envolvem os projetos pedagógicos das escolas. Uma pela lógica de reprodução materializada pelo ideal de eficiência e (re)produtividade, mantendo relações de poder e a garantia de uma ordem social em desigualdade; outra visão, pela proposta de escola emancipadora, considerando o caráter reflexivo-participativo, a fim de estimular a conscientização e pensamentos crítico do contexto que está inserido.

O projeto pedagógico é o documento que revela o plano de ação alinhado à estrutura curricular, na busca de cumprir as metas planejadas para um determinado ano letivo. Sua perspectiva política está na expressão pedagógica da escola com efetivação na realidade de existência do estudante, entendendo-o como sujeito coletivo em suas dimensões do desenvolvimento (Antunes e colaboradores, 2003).

A partir disso, pode-se compreender a concepção de Educação e sociedade adotada pela unidade escolar. Neste documento deve constar os fundamentos ético, político, social e pedagógico para a formação dos sujeitos, em suas aprendizagens, atribuídos a proposta de articulação do conhecimento e acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Um projeto pedagógico deve ser emancipador, envolvendo o que Martín-Baró (1997) conduziu como prática em direção da transformação, das pessoas e da sociedade requerendo os direitos e bem-estar negados. Quando uma proposta está fundamentada na execução de tarefas sem refletir os problemas que afligem uma sociedade oprimida, o desenvolvimento dos sujeitos passam a expressar o conformismo e passividade em suas condições de vida.

A parceria entre Psicologia e Educação na construção desse documento se fortalece no processo de tomada de consciência. Cabendo a psicologia participar do movimento de pensar a escola e suas práticas de maneira coletiva com a comunidade escolar para definir caminhos para superação das dificuldades frente aos desafios encontrados (Penteado e Guzzo, 2010).

Essa construção está colocada no manual de referências técnicas da Psicologia na área educacional-escolar. Apresentado como uma das funções das psicólogas na educação básica com contribuições nas dimensões subjetivas (psicológicas) presentes na realidade escolar (CFP, 2019). A Psicologia possibilita a inclusão de aspectos do desenvolvimento psicológico no planejamento escolar, entendendo que o projeto pedagógico nos oferece mais do que conhecer sua organização, estrutura física ou informações quantitativas dos estudantes, professores da dinâmica de funcionamento e indicadores de avaliações nacionais.

A escola, campo desta investigação, tem o Projeto Pedagógico disponível para consulta pública, por acesso on-line. Uma implementação que ocorreu em 2015, definitivamente, após um período de transição, quando todas as escolas municipais de ensino fundamental foram inseridas na plataforma digital nomeada de sistema Integre<sup>33</sup>. Neste banco de dados, a gestão de cada escola, por meio de um *login* e senha, insere as informações no projeto pedagógico seguindo as diretrizes e normas delineadas para educação municipal. Destaca-se que os professores, também possuem *login* e senha, alimentando o sistema com atualização de seus dados profissionais e informações escolares dos estudantes.

Para esta análise, optou-se pelos projetos pedagógicos decorrentes dos anos de 2018 até 2021, em que os dois primeiros anos configuraram a realidade presencial e os dois últimos períodos de aulas remotas ou híbridas, devido à pandemia por Covid-19. Assim, buscou-se identificar o lugar da família<sup>34</sup> nestes documentos, tendo em vista que a participação na vida escolar dos filhos configura um indicador de proteção ao desenvolvimento da criança.

Os projetos foram acessados e utilizou-se como palavra de busca família. Após uma leitura inicial, percebeu que era preciso ampliar para outras variações presentes nos documentos definindo mais três palavras de busca: famílias, familiar e familiares, que foram adicionados por entendermos que todas as reflexões contemplavam a relação entre escola e família. Na seleção e organização dessas informações outra palavra se destacou nos documentos. A palavra “pais”, que, apesar da menor frequência apresentada em relação a palavra família, representa a mesma categoria que buscamos analisar.

Nessa linha de pensamento, foi realizada, de maneira separada, a busca pela palavra

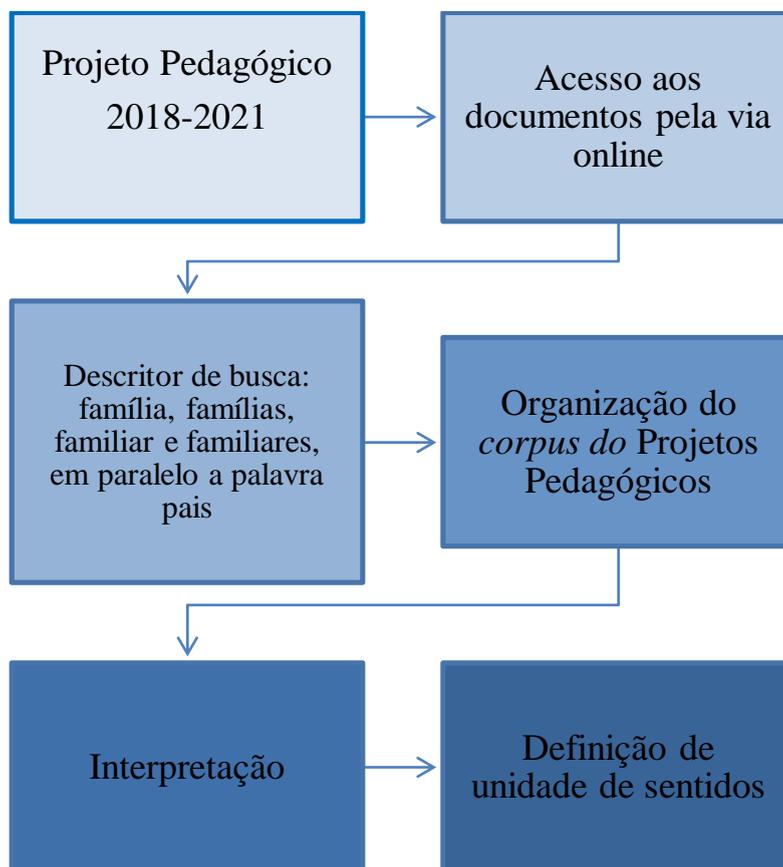
---

<sup>33</sup> O sistema Integre, desenvolvido em plataforma WEB, faz a gestão da Rede Escolar e o Gerenciamento Eletrônico de Documentos (GED) outras informações podem ser acessadas no site da prefeitura municipal pelo link <https://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=35726>

<sup>34</sup> Adotaremos o uso da palavra família, pois reconhecemos que todos os membros estão envolvidos de maneira significativa no contexto social de educação e desenvolvimento. Contudo, destacamos que as mães são maioria como responsável pedagógica e cuidado da criança.

“pais” e posto em paralelo com a palavra família e suas variações. Com essas informações, passamos a construir os passos seguintes na organização de um *corpus* da pesquisa seguindo pela seleção do trecho, depois o espaço de participação e uma interpretação das unidades de sentidos. Abaixo, a figura apresenta o movimento construído.

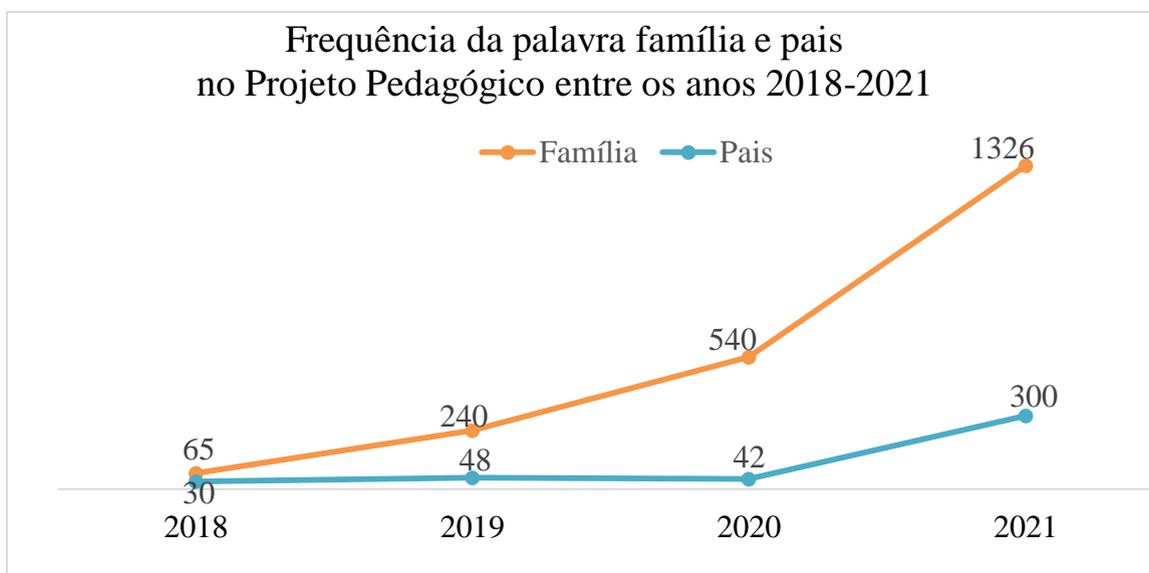
**Figura 5: Esquema da construção do *corpus* do Projeto Pedagógico**



Fonte: autoria própria

Na busca pela compreensão dos espaços participativos das famílias na escola, entendeu-se que era preciso considerar se a escola integrava a família, por isso, a busca pela frequência da palavra família no projeto pedagógico e a reflexão sobre essa representação foi um indicador importante. No gráfico a seguir nomeado de “Frequência da palavra família e pais no Projeto Pedagógico entre os anos de 2018-2021” representamos o crescimento da família nas reflexões da escola. Escolhemos utilizar números naturais, e não porcentagem.

**Gráfico 2: Frequência das palavras família e pais no Projeto Pedagógico entre os anos 2018 - 2021**



Fonte: autoria própria

Nos anos de 2018 e 2019, quase quadruplicaram as reflexões sobre famílias. Em 2020 e 2021, com a pandemia por covid-19, a escola moveu-se na construção de uma parceria mais integrativa e envolvida com as famílias, considerando-as como principais mediadoras na relação estudante-escola. Neste momento, a escola passou a acessar dimensões para além da escolarização curricular, pois outros fatores afetaram as condições de vida dos seus estudantes. Por meio de uma análise dialética, consideramos que o movimento crescente da relação escola-família envolveu três fatores.

O primeiro fator, atribuído ao quadro completo da gestão no ano de 2019, potencializando as funções e a gerência da unidade escolar. A composição da gestão, nesta escola, tem 5 funções atribuídas (1 diretor, 2 vice-diretores, 2 orientadoras pedagógicas). Em 2014, o diretor, que estava na escola por 10 anos, se aposentou, sendo a vaga preenchida em 2016 por uma diretora com pouco tempo de concursada no município e, em 2018, ela solicitou remoção da escola. A orientadora pedagógica do segmento da manhã (ensino fundamental I – 1º a 5º ano) também solicitou remoção em 2017 e a orientadora pedagógica do segmento da tarde e noite (ensino fundamental II – 6º a 9º ano e EJA – Educação de Jovens e adultos) assim fez em 2019. Todas estavam em período probatório e na busca por melhores condições de trabalho ou territórios menos vulneráveis pediram transferência.

Ribeiro e Vóvio (2017) refletiram sobre migração dos profissionais da Educação no

pós-probatório. As escolas em território com maior vulnerabilidade social acabam por ter uma transitoriedade de seus profissionais gerando uma conexão entre vulnerabilidade social do território e o desenvolvimento escolar dos estudantes, já que a construção do vínculo entre equipe escolar e comunidade se torna temporária.

Essa análise possibilitou compreender que mudanças constantes na equipe de profissionais da escola afetam diretamente o desenvolvimento do projeto pedagógico. Isso fragiliza a organização da escola e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que envolvem o universo escolar com impactos direto nos aspectos da dignidade da vida das populações mais empobrecidas.

A escola, em 2018, teve o cargo de diretor assumido pelo atual diretor e a equipe contava com um vice-diretor com pouco mais de 1 ano de gestão. Esta situação foi apontada no Projeto Pedagógico da escola que descreveu a dificuldade na execução do trabalho “com uma equipe gestora reduzida e afetando a prestação de um serviço de qualidade que a comunidade merece” (PP, 2018).

Em 2019, assumiram os cargos duas profissionais, uma como vice-diretora e a outra como orientadora pedagógica, para o segmento da manhã. Faltava ainda uma orientadora pedagógica para o fundamental II e EJA, não sendo preenchida por concursada e sim, temporariamente, por uma professora do quadro da escola. Após anos de desfalque, a gestão estava com todas as suas funções atribuídas.

No trecho do DC a seguir, refletimos sobre a formação dessa equipe gestora e a importância da formação continuada caracterizada por essa gestão.

“A impressão que tenho é que o conhecimento acadêmico não parece ser o que os movem e sim a proposta de uma escola que ofereça mais condições estruturais, pedagógicas, acesso cultural, social para seus estudantes, essa é a escola que querem construir. Todos fizeram ou estão na pós-graduação e tem em seus projetos de pesquisa refletir sobre a escola em suas relações sociais. Uma escola que faça sentido, uma escola de pertencimento comunitário. A busca pela prática fundamentada na compreensão da realidade social, que massacra essa população tão vulnerável, estava sendo discutida por cada um deles em cada espaço que ocupavam. Será mesmo que minha leitura está condizente e o que impulsiona a prática destes educadores-gestores é uma escola que emancipa? Eles consideram que o professor-educador deve continuar estudando, fazer pós-graduação, especializações, não parar de estudar e refletir teoricamente sobre as condições de desenvolvimento para uma escola de qualidade . Uma gestão que pensa o projeto de escola e Educação para além da curricularização dos conteúdos” (DC, 02/2019).

Com a gestão escolar (completa), o fortalecimento na discussão/construção de um

projeto pedagógico coletivo para a realidade daquela unidade escolar passou a ser pautado em reuniões de trabalho docente coletivo (TDC). As possibilidades de levantamento das estratégias para enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar passaram a ser ampliadas considerando “quem eram os sujeitos da escola?” (PP, 2019). As indagações sobre ferramentas para alinhar questões como: contexto social, diálogo, participação e humanização na Educação passaram a permear os espaços de encontros dos professores e nós da psicologia estávamos envolvidas nesses espaços e contribuímos com reflexões e as devolutivas que fazemos em cada semestre, todos os anos desde que entramos nesta escola.

O segundo fator foi associado à pandemia, que imputou à escola um movimento de voltar-se mais para as famílias. A comunicação com as famílias foi intensificada por inúmeras circunstâncias, a escola precisava e queria saber onde e como estavam seus estudantes, após a suspensão das aulas presenciais. As vulnerabilidades sociais afetaram as pessoas e na escola, as famílias sofriam com inúmeras ausências como: emprego e renda, alimentação, moradia, vestimentas e esses fatores que impactaram a vida dos estudantes.

O fazer pedagógico buscava conhecer as necessidades do estudante e de sua família, mas, agora, por uma outra perspectiva. Uma busca intencional e dialogada aproximava a escola da realidade das famílias e de seus estudantes exigindo dos professores a construção de uma prática pedagógica mais participativa e coletiva. O PP (2021) apontou que os profissionais da escola buscavam se vincular às famílias, para além da necessidade de uma aprendizagem do conteúdo. A escola passou a vivenciar uma pedagogia intensa e mais social, o comprometimento com a vida, a defesa pelos direitos, o exercício da tolerância e o processo de conscientização foram constantemente vivenciados e moviam os professores.

Um caminho em construção, que não estava pronto, em que cada passo dado pela escola buscava avançar em um passo por vez. De acordo com Bell, Gaventa e Peters (2020), para Freire, a prática possibilita mudanças. A pandemia fez isso. Pensar o conhecimento como processo constante de transformação implicou considerar que as condições objetivas impactavam a vida das pessoas.

Os professores passaram a enxergar para além do aparente percebendo que, ao compreender conscientemente os fatos dentro das relações de injustiça e desigualdade social, a prática precisa mudar e isso gera um movimento de mudanças, ou seja, o processo de transformar não diz respeito só ao professor, mas ao grupo no contexto social que pertence.

Agir considerando a relação do que acontece no cotidiano da escola (remota) criou possibilidades para entender a realidade concreta nas casas dos estudantes. Eram casas que

viraram espaços também da escola e isso aproximou a escola da vida real dos seus alunos nesse tempo de pandemia.

O terceiro fator, em nossa leitura, considerou que as ações da Psicologia no cotidiano escolar também influenciaram mais as reflexões sobre as famílias. A relação escola-família, as complexidades que envolvem os grupos sociais que formam o cotidiano escolar, a escola como espaço de desenvolvimento humano, para além dos limites tradicionais (escola-conteúdo-estudante), formaram elementos de ações das nossas contribuições.

Pensar a relação escola-família foi um passo no processo de tomada de consciência. A produção de sentidos subjetivos desta relação oportunizou momentos de questionamentos do tipo: “como a família vive de verdade?”, “Por que algumas delas não respondem a professora, mas respondem a psicóloga?”, “Como elas podem participar mais?”, “Por que não fazem o que pedimos em relação à aprendizagem dos filhos?”, passaram a ser problematizadas em encontros entre professores e Psicologia permitindo avançar na discussão sobre a socialização envolvida na relação entre escola e família.

Em um dos encontros mensais em TDC sobre a escola como espaço de desenvolvimento, mediado pela psicologia cujo tema foi “Escola e famílias: a participação como fator no desenvolvimento humano”, uma professora fez um relato sobre como ela estava se sentindo em relação às famílias de seus estudantes.

“Esse tema da família me pegou muito na pandemia, porque perdi um pouco o brilho quando falava com a família. Ficou cansativo, decepcionante, mas com a sociedade, sabe? O buraco é mais fundo. Você percebe um probleminha com a criança e quando vê a família também é assim, a mãe, o pai e deve ter sido com os avós ... Você passa a perceber a falta de confiança deles neles mesmo que passa a ter com nosso trabalho. Aí paramos pra pensar quando estamos falando em famílias e cai a ficha que são as mães, as avós. Então, pô, são as mulheres que estão ralando pra caramba. Questionamos, cadê os pais? E percebemos que às vezes estamos focando na pessoa errada. Isso gera um fôlego, uma paciência maior. É curioso, que quando as coisas estão sem importância e avisamos que se a criança não participar ou fazer a tarefa que vamos acionar o conselho tutelar e aí o curioso é que quem aparece é o pai” (DC 10/21) .

Outro relato feito da profissional da escola, refletiu sobre a percepção em relação a busca da escola pelas famílias:

“Como tivemos que nos voltar mais para as família na pandemia. Este foi um processo importante, potente e difícil. Ter a Psicologia junto com a escola possibilitou uma ajuda em pensar a realização das ações e colaborou muito” (DC 06/2020).

Sabe-se que ações da participação das famílias na escola constituem ainda um grande desafio. Nesta direção, o fato da escola buscar essa aproximação é um dos papéis sociais desenvolvido pela escola.

Nas reuniões sobre o PP estávamos presentes, contribuindo, problematizando na construção desses documentos. Desenvolvemos parcerias, houve partilhas de experiências, escutas que foram importantes para pensar ações implicadas na concepção de sujeito histórico e social distanciando-se, apesar de ser um processo lento, de uma prática em que o sujeito seja depósitos para conteúdo

Para Pentead e Guzzo (2010), um projeto pedagógico para Educação emancipadora se desenvolve em um processo lento, exigindo propósito para conscientização sobre a realidade, caminhando para a desalienação e mudança social.

Mas seria possível afirmar que o aumento da frequência sobre a família no projeto pedagógico da escola configura uma maior participação? Para responder a essa pergunta, organizou-se as informações em três colunas: uma com a descrição do trecho do PP, outra configurando o espaço de participação e por fim uma representando a unidade de sentido interpretada. Identificamos quatros espaços participativos das famílias e construímos categorias que representaram o sentido da participação formada. Abaixo um recorte do *corpus* de análise dos projetos pedagógicos da escola.

## Quadro 2: Quadro-Síntese do corpus de análise do Projeto Pedagógico da escola

Trecho do PP E ANO	Espaço de participação	Categoria de sentido
“Decidir questões importantes relacionadas à destinação dos recursos e também de questões que envolvem a vida acadêmica dos alunos”. (PP 2018)	Conselho escola	Aspiração à participação como prática social
Proporcionar momentos entre criança e família onde a leitura será a base para o conhecimento de forma agradável e prazerosa. Objetivos específicos: Envolver alunos e familiares na prática da leitura. Metodologia toda semana os alunos poderão escolher um livro da biblioteca de sala, para levarem para casa e ler com seus familiares. (PP 2019)	Integração pedagógica entre escola e família	Processo de participação na integração para o desenvolvimento escolar

Diminuir a retenção/ evasão escolar - rendimento escolar - conscientizar as famílias, através de convocações e reuniões sobre a importância da assiduidade do aluno no processo de ensino aprendizagem. (PP 2020)	Reuniões e convocações das famílias	Participação no acompanhamento no desenvolvimento escolar
“A intencionalidade pedagógica, mais do que nunca, não poderia se afastar da situação de vida de nossos estudantes e familiares. Queríamos conhecer alguns impactos para poder agir sobre eles, de forma a conectar nossas ações, e conseguir transpor, ou ao menos pular, os muros do Leão”. (PP 2021)	Mapeamento virtual	Participação nos indicadores da pandemia na escola

Fonte: autoria própria

### **Espaço 1- Conselho da Escola – Aspiração à participação como prática social**

O conselho da escola é um órgão colegiado de participação da comunidade escolar com base em uma gestão democrática. Exerce certa autonomia, seguindo os limites das legislações, que versam sobre a participação, liberdade e democratização da escola em que as famílias estão envolvidas (MEC, 2004).

É responsável por conhecer os desafios enfrentados pela escola, analisando as dificuldades e construindo ações potentes. De acordo como Dalben, Mendes, Betini, Sordi, Moraes e Rodrigues (2009),

É o Conselho que pode tomar decisões sobre o futuro da escola, ele aprova e acompanha o desenvolvimento do projeto pedagógico e a participação nele é processo de aprendizagem sobre a construção da participação, autonomia, da democracia e da cidadania (p.82)

As legislações como a lei 9.9394/96 que versa sobre as diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), a lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e Adolescente e o programa Nacional de fortalecimento dos conselhos escolares do Ministério da Educação (2004) garantem a participação das famílias, como proposta democrática na gestão da escola. Ainda assim, os desafios para efetivar a participação e envolvimento entre escola e família perduram por mais de duas décadas considerando o ano de aprovação da LDB.

Neste município, a lei 6.662/91 constituiu objetivos e competência para efetivação do conselho de escola cabendo ao colegiado propiciar programas de integração escola- família-comunidade. A composição tem representantes das famílias, dos professores, dos funcionários e dos estudantes, alcançando todos os segmentos da comunidade escolar.

Na unidade escolar em que estamos, aconteceram três reuniões ordinárias anuais

programadas em calendário escolar. Na reunião de famílias e educadores para conversa sobre o desempenho do estudante e entrega do rendimento escolar (boletim), foram feitas apresentações explicando sobre a dinâmica da reunião de Conselho e a importância da participação das famílias, convidando-as para pensar e construir a escola compondo esse órgão colegiado.

Informações como horários, dias, dinâmica de atendimento e eleição para o conselho foram compartilhadas. Percebemos que, apesar do chamamento, esse convite foi direcionado também aos professores para lembrarem as famílias que desejam participar (DC 03/2019). Podemos compreender que apesar do espaço de participação as famílias não demonstram iniciativa em participar do conselho de escola, pois não sabem o que este representa e nem como podem colaborar.

No PP de 2018 e 2019 (período pré-pandemia), destacam-se duas frentes de ações em relação à família nesse espaço. Uma atribuída ao caráter deliberativo, referente ao uso de recursos financeiros para melhorias estruturais e de materiais da escola e outra consultiva considerando a dimensão pedagógica que envolvia a vida acadêmica dos estudantes e outras demandas.

Para Euzébios Filho (2019), os conselhos escolares precisam ser fortalecidos, mas, para isso, primeiro, é preciso refletir sobre o que a comunidade escolar entende por gestão democrática. Nesse sentido, seria possível uma transição da democracia representativa para uma democracia participativa como propõe uma gestão escolar mais popular nos princípios da gestão democrática.

Perceptivelmente, o esforço por uma participação menos deliberativa e mais dialogada estava sendo buscada pela gestão escolar. Algumas famílias levantavam questionamentos e pediam esclarecimento sobre algum ponto falado nestas reuniões de apresentação e convite, mas inúmeras vezes as famílias esperavam o término para buscar a gestão de maneira individual. O esforço para construir um vínculo de parceria e pertencimento com a comunidade, existia, conforme o relato do diário de campo abaixo.

“Na reunião do conselho de escola a comunicação compreensível foi fator chave para que as famílias, estudantes e funcionários se sentissem parte daquele processo de inspiração mais horizontal e não hierárquica. A pauta era escuta das demandas do colegiado e aprovação para aquisição de televisores para todas as salas. As famílias ouviam atentas e fizeram poucas falas, elas (eram todas mães) comentavam como queriam uma escola cada vez melhor para seus filhos, com infraestrutura mais adequada, queriam uma alimentação com

mais opções de cardápio, queriam uniformes entregues em dia, os banheiros com manutenção de portas para manter a privacidade dos filhos. O diretor ciente de sua função colocou que era funcionário a serviço daquela comunidade escolar e suas ações demonstravam isso, ouvia e explicava diante das necessidades levantadas. Perguntava se havia dúvidas, as sugestões para as questões apontadas, se haviam outras questões que não estavam na pauta. Escutar a voz dos que historicamente não podem escoá-las já é um passo importante na relação participativa entre escola e família. A gestão aparentemente queria de fato ouvir as famílias para que o Conselho representasse as demandas da escola” (DC, 07/2019).

Em 2020 e 2021 (período pandemia), devido à excepcionalidade da pandemia, as reuniões do conselho de escola foram transmitidas via internet, pelo canal do *youtube* e *facebook* da escola, a fim de estreitar a comunicação com a comunidade. A composição dos representantes de 2020 ficou ativa até o primeiro semestre de 2021. O colegiado se reuniu algumas vezes para discutir sobre o retorno das aulas presenciais e deliberações diante da situação da escola e da Educação municipal.

Na escuta da comunidade foram pautadas questões que envolviam as circunstâncias vivenciadas como medo e insegurança do contágio relacionado ao retorno das aulas presenciais, preocupação com aprendizagem, efetivação dos protocolos sanitários, previsão de vacinação para a comunidade escolar e questões de dimensões subjetivas efetivada pela presença da psicologia na escola. Como encaminhamentos, foram construídas cartas-manifesto que foram aprovadas e enviadas para instâncias superiores da Educação.

A integração das famílias inspirava a possibilidade de um outro caráter, com uma aspiração de participação de acordo com as necessidades enquanto processo de colaboração e reflexão sobre o significado de participação, como apontou Jiménez-domínguez (2008). Uma tônica político-pedagógica, um compromisso sócio-comunitário-escolar diante das situações de necessidades na vida diária dos estudantes.

As convocações do conselho da escola e a transmissão *online* oportunizaram uma **participação representativa** das famílias e estudantes. As reuniões tiveram mais de 1.700 visualizações em que comentavam no *chat* como: elogios, compromisso da equipe escolar pela preservação da vida, seriedade como efetivação dos protocolos sanitários na escola e questões ligadas à aprendizagem escolar, como preocupações sobre prazos e propostas de atividades.

Martín-Baró (1990) nos levou a refletir sobre os efeitos psicossociais da violência e relacionar os efeitos da pandemia nesta comunidade escolar às situações de sofrimento e

negligência política que atingem os mais pobres, que são maioria da população, podem ser alinhados aos efeitos que geram na população a sensação de desamparo, desorganização, isolamento e enfraquecimento da coletividade.

Um movimento de aproximação e coletividade começou a envolver a escola com os efeitos trágicos da pandemia, reduzindo um essa imobilidade causada pelo sentimento de estar sozinho e desamparado. O compromisso com a vida (dos estudantes, familiares e equipe de profissionais da escola) e a aprendizagem desenvolveu um valor político, a partir do estado de alerta que estavam vivendo. Foi pela tomada de consciência de que precisam fazer alguma coisa pelas crianças e pelas famílias que os levaram a se organizar e mudarem nos planejamentos das atividades, na abordagem de busca das famílias, na maneira como acolher em casos de sofrimento e desamparo, na busca por informações para orientar e contribuir sendo realizado pela escola e pelas famílias.

Hoje, há uma compreensão de que a participação para mudança da realidade precisa ser real no conselho da escola, não envolvendo apenas elementos como: presença assídua; opiniões; interesse pelo cotidiano escolar. A articulação entre a compreensão das necessidades, a organizar tempo para se reunirem e as discussões abertas foram caminhos possíveis nesse tempo.

Os espaços de diálogo formavam, implicitamente, um tipo de formação política sobre o bem público, políticas educacionais, direitos sociais da população, desenvolvimento humano, processos de aprendizagem e avaliação. Esses conhecimentos despertaram para a lógica existente da desigualdade educacional, em comparação com a escola privada que proporcionou acesso aos recursos culturais, digitais e de infraestrutura, enquanto a escola pública colhia os produtos de anos de sucateamento tanto de recursos humanos com falta de profissionais para tantas demandas, quanto nos aspectos pedagógicos, culturais, tecnológico-digital que não estavam à disposição da maioria das crianças-estudantes deste país.

A participação envolve formas de se organizar, dialogar, resistir, expressar, reivindicar e superar os limites impostos pelas contradições sociais na realidade da escola pública. A presença da psicologia na escola, comprometida com estas reflexões, por um projeto de emancipação dos sujeitos, deve estar envolvida nas ações que promovam a participação. Por isso, a participação se aprende, logo é uma atividade social que precisa de estratégias que envolvem o afeto apropriando-se dos significados sociais ((Bulhões, Assis, Zanini Neto, Martinez, Asbahr, 2018; Asbahr, Bulhões, Santos, Zanini Neto, Assis, 2019).

Apesar das incongruências existentes em um sistema desigual, que gerencia a

Educação como produto empresarial, entendemos ser importante demarcar que construir um espaço de ação e reflexão com a comunidade é uma maneira de valorizar a Educação pública, buscando qualidade como direito e desenvolvendo a participação emancipadora.

Referenciamos que, neste município, o conselho de escola se desenvolve por uma Avaliação Institucional Participativa (AIP), contando com uma comissão própria de avaliação (CPA) que permite que todas as representações da escola possam avaliá-la com fins de melhoria da qualidade e formação dos sujeitos escolares (Malavasi, 2009).

## **Espaço 2 – Integração pedagógica entre escola e família – Processo de participação na integração para o desenvolvimento escolar**

Período pré-pandemia – As ações pensadas e planejadas para desenvolver a participação envolveram: atividades culturais e acadêmicas (festa da família e feira de ciências), integração da família nas atividades pedagógicas e encontros com a rede de apoio Intersetorial (Unidade Básica de Saúde (UBS), Conselho Tutelar e Assistência Social).

As ações culturais e acadêmicas, em 2018 e 2019, ofereceram momentos para construção de vínculos, aproximação e envolvimento entre professoras, gestores, funcionários, estudantes, famílias e a Psicologia. No período de organização das atividades culturais e acadêmicas, as famílias foram convidadas a ajudar nos preparativos. Alguns familiares com disponibilidade, no horário previsto, compareceram favorecendo a integração entre os saberes. Este fragmento do diário de campo retrata um pouco o PP na prática, como espaço de integração.

“Como essa escola estava viva e participativa no dia da festa das nações, todos estavam dentro da escola construindo e aprendendo juntos, como se cada momento fosse parte da construção da escola da vida. As vozes altas, os espaços preenchidos com risadas, atividades, conversas, atenção e conhecimentos. Havia tanta colaboração para onde se olhava. A festa da comunidade escolar substitui os dias de mães e dos pais, uma festa da família, e cada ano um tema novo contava como a comunidade refletia seus acontecimentos. Aqueles estudantes que eram preocupação devido ao aprendizado e comportamento estavam tão envolvidos nas atividades que as professoras além de surpresas os reconheciam com palavras de agradecimento e elogios. As famílias e professores aproveitavam para conversar como estavam as crianças na escola e em casa. A aproximação aconteceu, os saberes diferentes foram se unindo, [...] as distâncias existentes entre escola e famílias mostram outros caminhos. Se o que queremos na Educação são pessoas mais participativas e conscientes, então as ações precisavam unir e isso era possível e estava acontecendo” (DC 18/2018).

As festas culturais e acadêmicas são muito importantes para a interação, mas a participação somente por esse viés possibilita também uma participação contemplativa. As famílias entram na escola e olham as apresentações dos filhos, entram nas salas para verem os trabalhos produzidos, são quase que espectadores. Essa ação de ser afetado pelas construções dos filhos são importantes e mobilizam sentidos, mas refletir coletivamente sobre eles se faz tão importante quanto contemplá-los.

As atividades produzidas e expostas podem e devem ser consideradas como arte que promovem desenvolvimento, mas potencializar espaços de discussão e mobilização é envolver um sentido para participar sobre o que aquelas construções das festas representam no dia-a-dia dos estudantes e de suas famílias. Souza (2016) refletiu que a arte se concretiza para que as pessoas possam se expressar no seu contexto social, atribuindo significados e sentidos. Nas palavras da autora, “é possível pensar a arte como linguagem que favorece a superação da alienação” (p.21).

A situação que colocamos, da família na escola como contemplativa, não exclui as possibilidades de interação e reflexão sobre a arte como processo na formação dos sujeitos, mas questiona sobre como avançar na conscientização com escola e famílias. Contemplar, de certa maneira, passivamente, as expressões de seus filhos, como as danças, as produções em cartazes, recitação de poemas (algumas autorais), sem um espaço para refletir sobre se viu, sentiu, pensou, precisa ser pensado e aproveitar esses momentos para que passamos de um caminho de participação contemplativa- passiva para uma participação reflexiva-ativa.

Em 2020 e 2021, as ações culturais aconteceram de maneira online como o projeto de aniversário da escola foi construído de maneira interdisciplinar e apresentado pelos canais de redes sociais da escola. Neste espaço foi compartilhado a história de construção da unidade escolar entrelaçada com o desenvolvimento da região. Foram construídos vídeos de relatos de ex-estudantes, professores e estudantes atuais sobre como a escola é parte de suas vidas. Professores e historiadores puderam compartilhar suas memórias e fotos dessa comunidade.

Na ação de integração das famílias nas atividades pedagógicas, havia registros das propostas de trabalho discriminadas por série e em que os professores apresentaram estratégias para participação das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes. Apesar das repetições, como o projeto de Educação Especial que era o mesmo para as turmas do ensino fundamental I e um outro para o fundamental II, as propostas buscavam maneiras lúdicas e interativas para que as famílias pudessem desfrutar de momentos de leituras, artesanatos e produção de desenhos e escrita com os filhos.

O projeto interdisciplinar “Mala Viajante”, presente no PP 2019, exemplifica uma dessas propostas. Justificado pelo desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e linguagem como parte das dimensões sociais e culturais da formação dos sujeitos, tinha como objetivos o fortalecimento entre estudantes, família e escola e a aproximação das famílias no acompanhamento das práticas de leitura. Uma maleta com livros, ficha de leitura e proposta de ilustração era enviada para casa do estudante que acontecia por meio de um rodízio, em que todos eram contemplados durante o período de execução do projeto.

Os livros selecionados tinham leituras compatíveis para a série e livros de imagens sem escrita, oportunizando o processo de criação das próprias histórias. E trazendo como parte da ação a participação das famílias e estudantes que ainda não estavam alfabetizados. A integração da família buscava o sentido de trazer o contexto da leitura e imaginação para dentro da casa do estudante. Como proposta de registros sobre a história escolhida, o estudante poderia escrever na ficha e/ou fazer um desenho para compartilhar com a turma.

Em 2020 e 2021, a integração com fins pedagógicos entre família e escola ficou muito próxima, pois o vínculo dos estudantes com a escola precisava da mediação da família e de muita comunicação entre escola e família. Algumas dificuldades foram levantadas para acompanhar as atividades e projetos escolares, como:

“A disponibilidade do tempo, a rotina das mães, em sua maioria são as responsáveis pelo cuidado da criança, além da colaboração ou manutenção sozinha das despesas da casa e dos filhos e outra dificuldade estava na falta de conhecimento com a tecnologia para acessar a plataforma online” (PP 2020).

Os encontros com a rede de apoio Intersetorial propuseram uma articulação entre escola, família e Rede de proteção como unidade básica de saúde, conselho tutelar e assistência social. A proposta inicial foram reuniões bimestralmente entre escola, rede de apoio e famílias, buscando proporcionar momentos de reflexão para famílias e professores sobre temas que envolviam a faixa de idade dos estudantes, como também estreitar e qualificar a relação entre essa escola e família. No PP 2019, podemos verificar que o planejamento desses encontros pretendia consultar as famílias sobre os temas que tinham interesse em discutir neste espaço.

“Cada encontro terá um tema específico que será divulgado para a comunidade escolar e o interesse das famílias levantado através dos professores de cada ano e sala. Junto com o levantamento de temas de interesse, sondamos também a disponibilidade de horários das

famílias e buscaremos realizar dois encontros em cada mês, em horários distintos, para atender o maior número de famílias. E estabelecer parcerias com atores externos que possam contribuir nessa reflexão, caso haja disponibilidade”(PP, 2019).

Após participarmos de um desses encontros, foi possível registrar algumas impressões. Na avaliação feita pela equipe da escola, foi levantada a estratégia de conciliar as reuniões entre educadores e famílias da escola para encontros da Rede de saúde como apoio na escola.

“Havia uma quantidade pequena de famílias e as que estavam presentes ficaram como ouvintes. Isso acabou caracterizando uma palestra dos profissionais representantes da rede de apoio que ali estavam, mas planejaram que fosse um encontro de diálogo e reflexão. Essa proposta de chegar com o conhecimento pronto para ser passado dificultou um pouco o espaço para que as famílias falassem” (DC, 05/2018).

Em 2020 e 2021, esses encontros da rede Intersetorial não aconteceram. Houve intermediação da escola com o conselho tutelar, UBS e Distrito de Assistência Social da região (DAS) para colaboração com as famílias que não tinham meios de realizar o cadastro social para receberem o auxílio emergencial, relatado em TDC. Com demandas das famílias referente aos direitos sociais, como auxílio emergencial em que não sabiam e entendiam as informações de como fazer, assim, quando não conseguido solucionar pela escola, a busca pela assistência social era feita para retirar dúvidas e orientações. Outra demanda foi com o Conselho Tutelar em relação àqueles estudantes que não fizeram nenhuma interação com a escola no período remoto.

Em síntese, um nexos interpretativo desse espaço pode se considerar que exista na escola para as famílias uma **participação contemplativa** nas atividades culturais, outra **participação solicitada** envolvendo o desenvolvimento da aprendizagem e a interação família- filho(a).

### **Espaço 3- Reuniões e convocações das famílias – Participação no acompanhamento no desenvolvimento escolar**

Esta participação da família está envolvida no processo de aprendizagem e do comportamento do estudante. As reuniões família e educadores (RFE) constam no calendário escolar e são realizadas trimestralmente. Quando era preciso apoio na aprendizagem e consolidação dos saberes do estudante, previa-se o contato e/ou convocação das famílias para

reunião de conscientização sobre a necessidade de acompanhamento da vida escolar da criança.

Nos quatros PP analisados, havia dois objetivos para participação das famílias nesse espaço. O primeiro de **diminuir a retenção/ evasão escolar-rendimento** escolar que consistia em conscientizar as famílias, por meio de convocações e reuniões sobre a importância da assiduidade do estudante nas aulas e/ou reforço escolar. O contato feito com as famílias dos estudantes apresentavam muitas faltas ou não frequentavam o reforço, servia como alerta para um compromisso da família em relação ao processo de ensino aprendizagem da criança. O segundo para **articular um apoio com a rede de proteção – Conselho tutelar** – após a escola convocar a família para verificar porque o estudante permanece com faltas frequentes e excedentes ou situações de vulnerabilidade e/ou violência notificando o encaminhamento ao Conselho Tutelar.

A escola desenvolveu um protocolo de ação em relação a esse espaço de participação da família. Primeiro, uma reunião informativa com a família para compreensão do contexto vivenciado e explicação do desenvolvimento escolar da criança; segundo uma reunião convocatória da família sobre a assiduidade ou questões comportamentais relacionados a indisciplinas, desrespeito ou outras ações semelhantes, encaminhados como não cumprimento das regras de convivência do regimento escolar. Por fim, uma convocação de notificação sobre o apoio do conselho tutelar na situação envolvendo o estudantes.

O principal encaminhamento indicado pela escola relacionava a frequência do reforço escolar e comportamento dos estudantes buscando o apoio da família, que também era orientada a verificar o material escolar e se inteirar com a criança sobre a rotina escolar e as atividades realizadas pela professora na sala.

Algumas reuniões e convocações eram agendadas para o dia em que a equipe de Psicologia estava na escola. Em geral envolviam questões comportamentais, conflitos familiares ou situações de violência. O apoio e mediação da psicologia direcionava para favorecer os espaços de fala e escuta possibilitando que as interpretações fossem compartilhadas. As intervenções eram propostas para que aquelas situações fossem trabalhadas no coletivo, junto aos colegas e professores.

Uma relação complexa, pois a atuação da psicologia não busca culpados e sim possibilidades de superação dos fatores de risco vivenciados pelas crianças. Nessa tentativa com a escola que por vezes compartilha suas visões sobre as famílias, afetados pelas lacunas no exercício das famílias em acompanhar suas as crianças cotidianamente e articular uma

mesma linha de orientação semelhante com a escola. Unindo a esse desafio de articulação a frequência das situações envolvendo o mesmo estudante acaba por incidir sobre a família a responsabilidade principal por controlar um comportamento que acontece na escola.

Pode-se entender que a participação das famílias nesses espaços envolve a necessidade da escola conhecer a família e o estudante para além do desempenho escolar e comportamental, ou seja, para participar se faz necessário se relacionar conhecendo o sentido da escola e a expectativa dos familiares para a trajetória escolar e de desenvolvimento dos filhos, assim uma identificação entre os projetos da escola e a família se formariam em função do objetivo comum que têm, que é a criança.

#### **Espaço 4 – Mapeamento escolar comunitário – Participação nos indicadores da pandemia**

Em meio a pandemia, o desafio da escola em compreender as condições de vida dos sujeitos da comunidade escolar moveram uma ação pedagógico-social. A intencionalidade pedagógica dependia da realidade objetiva e subjetiva dos estudantes e familiares. Por meio de um formulário no *Google*, a escola construiu um espaço de diálogo com as famílias e estudantes.

Este instrumento foi elaborado com o apoio da psicóloga-pesquisadora. Como estratégia já executada para conhecer a comunidade escolar foram aglutinados os interesses de investigação em um único mapeamento. Dimensões envolvendo necessidades básicas como: alimentação, moradia, renda e saúde foram contempladas. Também se buscou conhecimento sobre acesso à internet, equipamentos tecnológicos, lazer e como dimensão subjetiva, buscando entender como estava a saúde psicológica e se gostariam de ações com a Psicologia na escola. Por meio deste mapeamento, algumas famílias sinalizaram as dificuldades que enfrentavam e foi possível planejar ações de acolhimento e apoio.

A escola mapeou 479 estudantes/familiares que responderam o mapeamento possibilitando uma visão mais a partir deles sobre o que estavam vivendo. O trecho a seguir do projeto pedagógico demonstra o impacto desse contato com as famílias e como os profissionais da escola se esforçaram para atender tantas demandas.

Passamos a criar o instrumento de mapeamento escolar com escuta qualificada da comunidade escolar, buscando compreender como uma comunidade periférica enfrenta uma pandemia mundial, no que se refere a garantia de seus direitos educacionais. Essas urgências trouxeram um acúmulo maior de trabalho sob todos da equipe gestora, pois nesse momento

precisava estar à frente de duas linhas de atuação: a remota, com as inúmeras reuniões e atividades pedagógicas desenvolvidas por essa via, e o presencial, que também teve sobrecarga, em especial pelos protocolos definidos pelo DEVISA para o funcionamento das escolas (PP, 2021).

Os limites, as vulnerabilidades sociais e o processo de aprendizagem dos estudantes passaram a ser considerados de uma maneira diferente pela escola, a partir de uma aproximação com as famílias. Considera-se que seja um caminho de mudança para a participação, mesmo de maneira consultiva e com espaços reduzidos para avançar a conscientização coletiva e participativa. A escola passou a problematizar seus desafios pela leitura da realidade daquela comunidade e colaboramos nessa construção. A mediação da Psicologia com análises e reflexões das respostas dos mapeamentos representa a parceria entre Psicologia e escola, como apontado no trecho do projeto pedagógico a seguir.

Após alguns meses trabalhando em torno da socialização do mapeamento, conseguimos, em dois momentos de TDC, trazer alguns aspectos já colhidos para análise coletiva. Dividimos os dados com o Ecoar que contribuiu com reflexões de nossa comunidade (PP, 2021).

Um passo significativo na reflexão da escola sobre a presença das famílias no projeto pedagógico, evidenciou que o processo de participação precisa de planejamentos e estratégias mais ativas e isso envolve conhecer as crianças para além da perspectiva das professoras no dia a dia na escola. Para entender essa relação escola-família, será preciso aproximar cada vez mais em uma relação de apoio e colaboração, assim será possível compreender a configuração dos contextos de desenvolvimento das crianças por diferentes perspectivas dos agentes de desenvolvimento.

### **3.1.2. Livro de Registro de Ocorrências dos estudantes**

Apropriar-se do contexto exige conhecer as relações, a dinâmica, os regulamentos que permeiam o funcionamento da escola. Por isso, consideramos investigar o documento “Livros de registros e ocorrências de alunos” (LRO), pois ele nos permite acessar como a escola propõe e executa parte de suas ações com as famílias no cotidiano escolar.

A Psicologia escolar pouco tem se aproximado das análises desses documentos escolares. O “Livro de registros e ocorrências de alunos” (LRO) é um documento institucional que consiste em anotações sobre a dinâmica da escola em relação aos estudantes.

De acordo com Ratto (2002; 2006), pesquisadora da Educação, essa prática oferece

uma conotação de disciplinarização da infância, em que as ações se assemelham a tipos confessionais e jurídicos. Para a Psicologia, essa fonte de informação ainda precisa ser mais investigada, mas, de antemão entendemos que o Livro de ocorrências é um dos termômetros que possibilita entender que algo está acontecendo com o estudante e precisa ser investigado.

O trabalho de acessar esses dados procedeu-se pela autorização da escola. Em posse do LRO foi realizada a leitura na íntegra verificando os registros de participação das famílias. Os anos analisados foram de 2018 e 2019 por se tratar do período escolar presencial. No total 177 registros foram organizados em uma tabela com as seguintes informações: a série do(s) estudante(s) envolvido(s), a fonte da informação (quem viu ou trouxe a situação registrada), o registrante, a descrição do registro, ação da escola, consequência da ação e por fim, o desdobramento da consequência. As outras colunas nos ajudaram na organização construtivo-interpretativa formuladas em: categoria do registro, categoria da ação, sentido e nexos. Conforme apresentado na tabela a seguir:

**Quadro 3: Síntese e análise LRO da escola – Ano 2018**

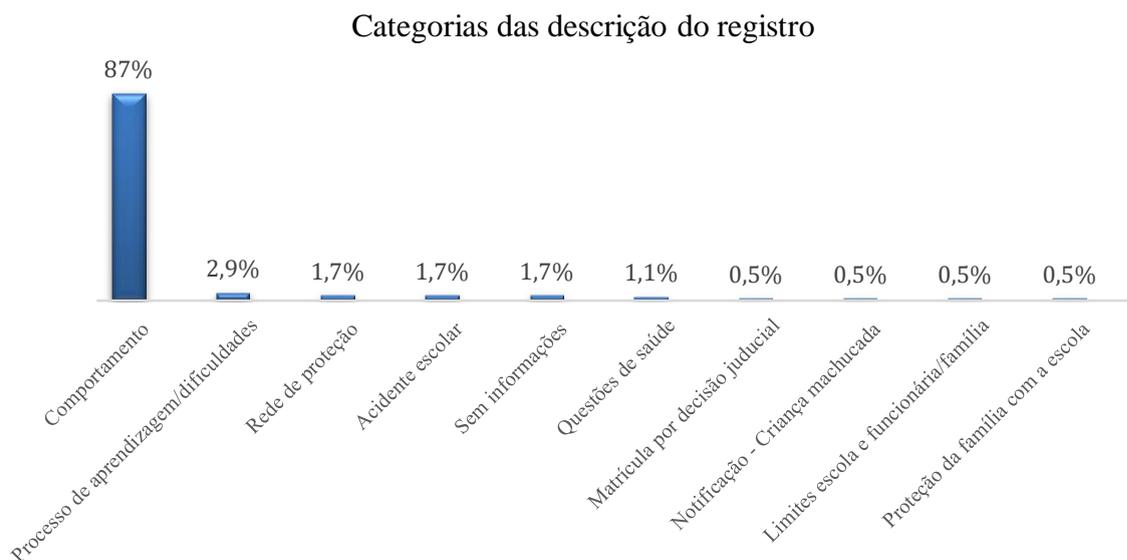
QUADRO DE SÍNTESE E ANÁLISE DO LIVRO DE REGISTRO E OCORRÊNCIAS DA ESCOLA – ANO 2018											
Nº	Série	Fonte	Registrante	Descrição do registro	Ação da escola	Consequência	Desdobramento da consequência	Categoria do registro Indicador 1 = descrição do registro	Categoria da ação da escola Indicador 2 = ação e consequências da escola	Sentido	Nexos
1	6ª	n. i.	Inspetora	Dois (2) alunos brigaram, no corredor, com chutes e empurrões.	Encaminhados à direção para conversa conciliadora	Advertência	n. i.	Comportamento Agressão Física	Resolução interna na escola	Violação das regras da escola	Ação conciliadora
2	9ª	Vigilante	n. i.	Dois (2) alunos desconectaram a mangueira do mictério e tamparam a saída de água com uma camiseta.	Apurou e investigou o evento chamando um aluno que usou o banheiro anteriormente e relatou que o ambiente estava em condições normais para uso, os alunos envolvidos foram enviados para gestão e suspensos.	Suspensão	Convocação da família. Os Familiares compareceram à escola, foram informados sobre a situação e assinaram o registro.	Comportamento Depredar patrimônio escolar	Escola convoca a família	Violação das regras da escola	Ação representativa da família
3	4ª	prof.	prof.	Dois (2) alunos brigaram com chutes e empurrões na fila de retorno do recreio pra a sala de aula.	Contato com as famílias para buscalos por terem quebrado o combinado da sala de não tolerância às agressões.	Advertência Dispensa desses alunos do dia escolar.	Convocação das famílias Os alunos se desculparam e as famílias compareceram sendo informados sobre o ocorrido, assinado o registro e levando-os da escola.	Comportamento Agressão Física	Escola convoca a família	Violação das regras da escola	Ação representativa da família

Fonte: autoria própria

Buscou-se mapear e identificar os motivos das ocorrências para compreender as ações da escola com as famílias na superação das situações registradas. O principal motivo dos registros foi relacionado ao comportamento com uma porcentagem de 87%, seguido pelo processo e dificuldades de aprendizagens com 2,9%. Os demais motivos foram: acionamento do conselho tutelar e assistência social (1,7%), acidente envolvendo estudante no período escolar (1,7%), ausência de informação ou incompletas (1,7%), liberações relacionadas algum mal estar (1,1%), matrícula por decisão judicial (0,5%), criança chegando machucada

na escola (0,5%), administração dos limites entre o papel da família e de funcionários, quando estes desempenham os dois papéis na escola, (0,5%) e proteção da família com a escola (0,5%), ao perceberem eventos que afetam a segurança dos estudantes. Estes estão apresentados no gráfico “categorias das descrições dos registros” abaixo:

**Gráfico 3: Categorias das descrições dos registros**



Fonte: autoria própria

As questões ligadas ao comportamento das crianças têm sido um dos motivos que mais mobilizam professores, técnicos especialistas e rede de proteção na busca pela família no contexto escolar. O que as informações do gráfico nos trazem de novo? Uma visão que às vezes está justificada pela percepção dos estudantes, mas os eventos anteriores ocasionaram a ação de comportamento registrada no livro não foram registrados, levando a inferir que também não devem ter sido investigados. O retrato da ação é importante, mas o percurso e fatores que levam os estudantes a romper com as regras do regimento escolar ou combinados feito com os professores são fundamentais.

Rego (1996) apresentou a educação familiar, as características individuais do estudante e a ausência de autoridade do professor, como as três linhas comumente adotadas pela escola para o comportamento inadequado dos estudantes e acrescentamos que áreas afins, como a psicologia hegemônica, por exemplo, também as seguem.

As causas centradas nas famílias relacionam a “desestrutura” (pais separados, alcoolismo, desemprego), a ausência de figura de autoridade, os limites não estabelecidos como justificativa para o fracasso escolar e questões de “desvio” comportamental.

Desdobramentos como “desinteresse” dos pais em acompanhar a vida escolar da criança e desvalorização do sistema educacional público também se aglutinam na formação de crenças enraizadas pelos julgamentos morais de controle social (Rego, 1996).

Essa moralidade apresentada está fundada nos significados, por uma visão acrítica da conjuntura, que obtém vantagens sobre a exploração da mão de obra do outro desvalorizando-a. Uma relação em que as pessoas devem ser enquadradas para viverem em sociedade, em que estão sujeitas a obedecer leis morais desde o nascimento, sem refletir ou questioná-las, conforme apontou Souza (2005):

Já ao nascer, a criança encontra no outro a resposta de ‘como deve agir’ e ‘como viver’. Pode-se dizer, então, que é nessa relação com outros – interação - que a moral se desenvolve, moral entendida como leis que normatizam as condutas humanas (p.55)

Associar uma concepção moral pejorativa, padronizadora nas formas de ser sujeitos descartando a influência do meio sobre a constituição dos sujeitos, acaba-se gerando uma reação das pessoas que estão incomodadas com ordens ou padrões sem reflexão podendo levar a uma associação de que violências e pobreza estão interligadas, viabilizando umas explicações reducionistas como carência cultural e desestrutura familiar para o entendimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ideias estas que têm sido criticadas por Patto (1992), Souza (1994), Euzébios Filho & Guzzo (2006) e Moysés & Collares (2015) em suas análises sobre o contexto escolar.

As características individuais são trazidas como algo posto e imutável, argumento defendido pela natureza da personalidade desde o nascimento. Há também a fase da vida em que crianças e adolescentes se encontram, trazendo uma certa dose de “desobediência”, fato inerente para este grupo. Sendo essa uma avaliação simplória e fatalista, colocando o estudante como único, ou principal, responsável por tudo que acontece a ele (Rego, 1996).

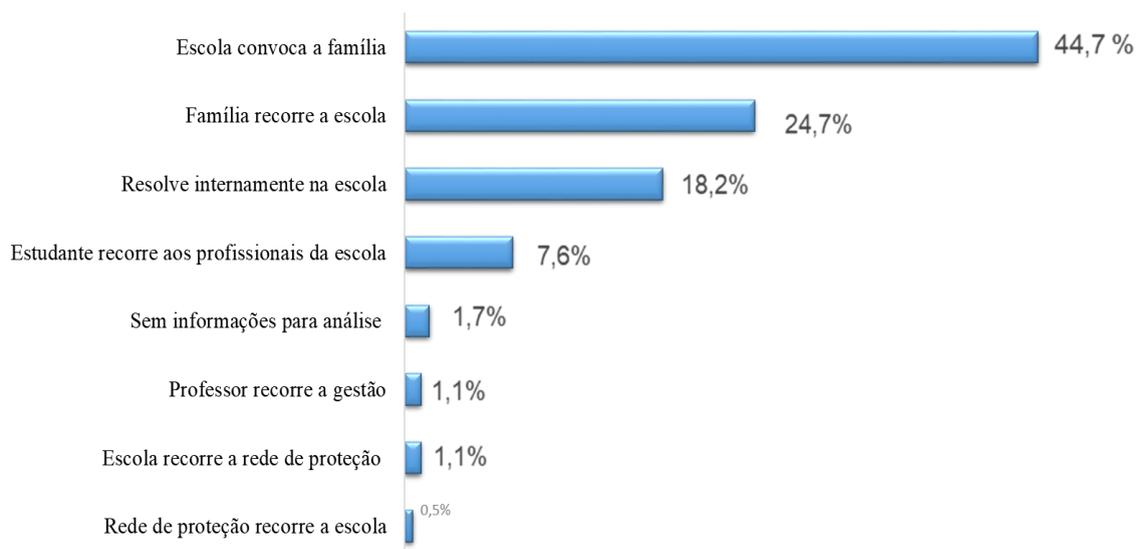
Quando familiares e profissionais da escola analisam a constância do comportamento indesejado, atribuindo as ações que fizeram ou justificando-as, outro ator escolar passa a ser responsabilizado, o professor. Ele passa a ser analisado em sua autoridade, gerando um olhar para as maneiras que utiliza para punição ou exigências de comportamentos para determinados espaços (ibid).

A Psicologia no cotidiano da escola deve olhar esses registros refletindo a realidade

relacional contextualizada que as crianças enfrentam. Para uma criança, se comportar de maneira inadequada, como bater em outra, não deve ser tratado com punições ou rótulos, atribuindo ao estudante qualificações como “violento” ou de comportamento agressivo. A ação deveria possibilitar no que ela está buscando comunicar com suas ações. Questionamentos importantes sobre os riscos que possam estar enfrentando em suas dimensões de vida, sejam elas objetivas ou subjetivas, ficam soltas nas inferências feitas nos corredores da escola.

A partir dos motivos descritos no LRO, organizamos em gráfico as ações executadas pela escola conforme apresentado abaixo.

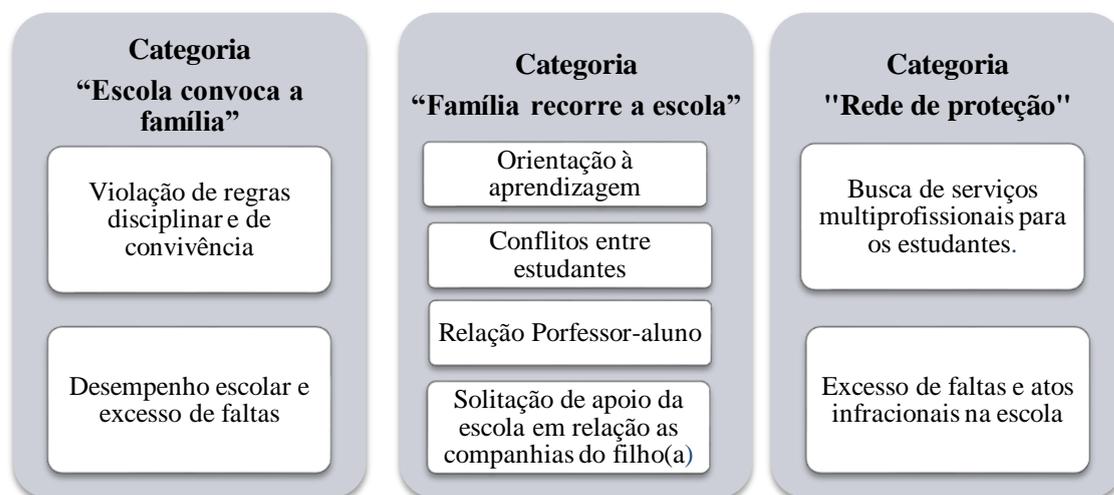
**Gráfico 4: Categorias das ações em relação aos registros de ocorrências**



Fonte: autoria própria

Recorrer à família é a atuação mais adotada pela escola, com aproximadamente 45%. As famílias também buscam a escola (25%) na tentativa de entender como está o filho ou compreender algum evento acontecido. Os demais envolveram resoluções internas (18,2%), estudantes recorrendo aos profissionais da escola (7,6%), professores solicitando apoio da gestão (1,1%) e envolvimento da rede de proteção, na figura do conselho tutelar e da assistência social totalizando (1,6%). Vamos nos ater aos dados que envolvem as famílias. Abaixo apresentamos a figura com essas categorias que foram organizadas em subcategorias.

**Figura 6: Categorias e subcategorias envolvendo a relação escola-família**



Fonte: autoria própria

Na categoria “Escola convoca a família”, os casos envolviam violação de regras disciplinares e de convivência. Situações como: desrespeito frequente, indisciplina, agressão, ofensas, preconceitos, depredação de patrimônio público, furtos e situações ligadas a sexualidade (descobertas ou exposições) foram relatadas e os responsáveis chamados a comparecer na escola com casos em que vinham na data marcada e em outros sendo necessário entrar em contato mais de uma vez. Outra situação decorria do desempenho escolar e excesso de faltas, em que os familiares precisavam ir até a escola para que fosse possível compreender o que estava acontecendo e buscar orientar e colaborar com as famílias para que a situação se revertesse.

Buscamos entender como a escola trabalha as regras na escola e os profissionais e estudantes explicaram que o regimento da escola é compartilhada de três maneiras. Primeiro, pela secretaria quando as famílias faziam a matrícula e tinha acesso ao regimento com informações sobre regras de convivência e disciplina na escola, além do funcionamento e atendimento. Segundo um informativo entregue aos estudantes para que entreguem as famílias com as regras disciplinares e de convivência. Por último, com o professor que constrói combinados com os estudantes para a dinâmica da convivência em sala de aulas e na escola (DC 20/05/2019).

Os encaminhamentos desenvolvidos na escola é pela busca das famílias para orientações em situações de indisciplinas. A depender do caso, as sanções são aplicadas como advertência e/ou suspensão. Algumas famílias relataram ter dificuldades em lidar com o

comportamento do filho e houve as que autorizaram a escola aplicar as medidas disciplinares que julgar necessária, outros casos eram encaminhados para Psicologia, seja por pedido da família ou sugestão da escola.

Na justificativa, a escola acaba aplicando uma lógica de disciplina característica pelas relações de poder direcionando para individualização. De acordo com Ratto (2006), ações da escola ao acionar os responsáveis dos estudantes passa a ser compreendida como cobrança pelo controle exigido e é uma maneira de imposição sobre a lógica disciplinar encontrada nos livros de ocorrências.

O cuidado que a escola precisa ter na hora de buscar um diálogo com as famílias para explicar como seus estudantes têm agido dentro da escola, conduz à ideia permanente de disciplinar as condutas humanas e as práticas acabam por cair em velhas e sutis armadilhas de ser papel da família disciplinar seus filhos nas relações escolares.

Deixamos exposto que a convivência social é uma premissa na constituição dos sujeitos e, por isso, defendemos a organização do espaço de convivência e suas regras. Mas, essas precisam ser construídas pelo grupo para fazer sentido para todos. Porque o que vem ocorrendo no contexto educacional em geral é que a repreensão ocasionada pela violação da regra feita por um estudante, não se aplica ao outro. Para isso, a criação de um protocolo de regras e ações quando forem violadas precisam de uma participação da comunidade escolar.

Quando a família recorreu à escola, os motivos envolveram quatro situações: orientação à aprendizagem, conflitos entre estudantes, relação professor-aluno, solicitação de apoio da escola em relação às companhias do filho(a). A procura pela escola demonstrou a preocupação e o cuidado dos pais ao perceberem as dificuldades dos filhos em acompanhar as atividades das séries na leitura, escrita e raciocínio procurando a escola para saber como poderiam ajudar suas crianças.

As duas últimas categorias envolvem a rede de proteção. Uma pelas famílias e escola, buscando acessar equipes multifuncionais e centros de referências para apoio aos estudantes identificados necessidade de investigação, e outra pelo excesso de faltas e atos infracionais na escola. Houve um único caso em que a assistência social foi até a escola para alinhar ações em relação aos estudantes que apresentavam dificuldades em adaptar-se ao cotidiano da escola. Como encaminhamento para escola, é acionar e buscar acompanhar as ações com seus estudantes garantindo o acolhimento e a efetivação do direito à educação.

A partir da análise das informações, foi possível compreender a relação escola-família

em quatro estágios: comunicação, corresponsabilização das famílias, responsabilização da escola e apoio da rede de proteção. O registro abaixo, extraído do livro, possibilita refletirmos sobre a comunicação e a corresponsabilização da família feita pela escola, diante de uma situação de comportamento de um estudante no fundamental I.

Compareceu à escola os responsáveis pelo aluno Bravura<sup>35</sup>, para conversar sobre o comportamento do filho. Os professores relataram as dificuldades que estão enfrentando com o aluno. Frequentemente, falando palavrões e provocando os colegas em sala. [...] não tem conseguido seguir as regras, ignora as orientações e não respeita os combinados das aulas. Os responsáveis relataram que no ambiente familiar, Bravura também tem apresentado dificuldade em seguir as regras, afronta e desafia o que é posto. O estudante foi chamado para estabelecerem alguns combinados entre família e escola. Os pais orientam o filho sobre o comportamento e ficou acordado que ele ficará sem o celular até apresentar melhoras em seu comportamento. Colocamos as situações em que ele precisa melhorar e irão estabelecer conversas mais frequentes no caderno de recados (LRO, 2019,p.61)

As convocações e apelos entre a escola e a família estavam direcionadas para uma comunicação intencional de caráter informativo sobre o estudante. Alguns questionamentos suscitaram diante disto: a ação escola-família conseguiu superar os eventos ligados ao comportamento? A escola chama as famílias e elas encaminham de maneira punitiva ou reflexiva a ação com criança?

No LRO, o lugar da família foi compreendido por dois vieses: 1) como coerção aos filhos em relação ao comportamento; 2) Culpabilização/responsabilização das famílias, pois a escola sem saber o que fazer aponta a responsabilização e solução da demanda para outro. Silva e Guzzo (2019) apresentaram essa percepção quando solicitado que os professores definissem violência e colocaram como ação do outro, enquanto as famílias colocaram ações que atravessam suas vidas.

As conversas entre escola e famílias, na maioria dos registros, foram na iminência de cobrar ou co-responsabilizar às famílias. Não foram apresentadas ações de desenvolvimento de parceria para superar os problemas ocorridos. Entendemos que alguns professores conversam com famílias nos horários de entrada/saída e agendam TDIs. Ainda assim, essa proposta relacional não atinge o cerne do desafio encontrado. Nós, da escola, precisamos rever essa maneira de identificar questões do comportamento e ações de enfrentamento,

---

<sup>35</sup> Nome fictício preservando a identidade do estudante.

entendendo que situações envolvendo a escola precisam ser debatidas em seu interior e, somente quando forem esgotadas todas as possibilidades de investigação, os encaminhamentos externos aconteçam. Situações que são típicas de seu contexto escolar precisam ser direcionadas dentro da escola para não desencadear, pois este é o espaço que surgiu o conflito e assim episódios de violência à criança na família também poderão ser investigados e revisto, afinal bater é crime e não educa.

Diante dessas reflexões, consideramos como encaminhamento para uma escola participativa e democrática que o livro de registro e ocorrências dos estudantes se transformasse em um livro de Registro da Vida Escolar (LRVE) dos estudantes que tenham como alicerce alguns princípios como:

1. Construção coletiva e participativa envolvendo a comunidade escolar nos protocolos de regras e ações de encaminhamento quando forem violadas;
2. Definição dos princípios irrevogáveis para a escola, considerando-os para uma vida em comunidade com valores humanos, éticos e morais. Estes precisam ser trabalhados com toda a comunidade escolar e delineado a definição, os papéis e exercício desses princípios;
3. O regimento da escola sendo estudado pela comunidade escolar;
4. O tempo de atualização e ajustamento em relação às regras de convivência revisitado periodicamente, como por exemplo a cada semestre.
5. O LRVE sendo considerado como termômetro para acompanhar o desenvolvimento e planejamento de ações preventivas em relação às dimensões da vida da criança e adicionado ao prontuário das pastas dos estudantes.

### **3.1.3. Diários de campo**

“Não há uma etapa para o diálogo e outra para a ação revolucionária. Ao contrário o diálogo é a própria essência da ação revolucionária”  
(Freire, 1967/1980. p.84)

Os diários de campo apresentam os relatos e reflexões da equipe de psicologia na escola. Os documentos foram analisados com foco nas ações da Psicologia na escola, como intervenção mediadora dos processos de participação das famílias. A seleção dos diários de campo seguiu a linha de reflexão conduzida até aqui, por meio de leitura e seleção dos que apresentaram informações sobre nossos procedimentos. Organizamos elementos das ações da

Psicologia por dois principais processos de participação na escola refletindo sobre a relação com a família.

### **1) Participação envolve construção de um projeto pedagógico**

Colaborar na construção do projeto pedagógico é uma das ações da psicologia na escola. Assumir o caráter mediador se materializa quando a relação entre psicologia e escola foi estabelecida fazendo com que os saberes sejam complementares articulando referenciais e compromisso ético-político (Freire 2017/1974; Wanderer e Pedroza, 2010; Sant'ana e Guzzo, 2015; CFP, 2019).

A escola em sua prática para pensar o projeto pedagógico se organiza em reuniões de planejamento de avaliação institucional (RPAI). Nesses encontros, todos os profissionais da escola participam, além dos membros do conselho da escola e alguns poucos estudantes. A busca para definir metas e construir proposta da prática educativa considerando os espaços coletivos de participação democrática tem sua finalidade na Educação, entendendo que os sujeitos devem pensar criticamente seu contexto social.

Nossa primeira ação na RPAI aconteceu com a devolutiva das ações do projeto ECOAR e da dissertação de mestrado. A gestão anterior havia nos convidado para pensarmos juntos, uma avaliação das potencialidades e fragilidades da escola. Participamos de todo planejamento, contribuimos para pensar a escola, o desenvolvimento infantil, as relações interpessoais e a prática pedagógica refletindo o lugar das famílias.

Necessariamente, pontes precisavam ser feitas para identificar os professores parceiros nos diálogos para uma caminhada fortalecedora entre psicologia e escola agindo dialeticamente por práticas psicossociais. Freire (1980) disse que “[...] é atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto... por meio das práxis” (p.28).

Participamos de espaços como reuniões de pais e educadores, conselhos de ciclo, convocações de família e festas culturais e acadêmicas, todas propostas no projeto pedagógico com seus objetivos. Na feira de ciências uma ação da psicologia provocou a escola e as famílias para refletirem a violência e participarem das soluções. Construímos uma oficina de enfrentamento ao *bullying* e nossa proposta foi que famílias, professores e estudantes pudessem romper as barreiras do cotidiano da escola e compartilhassem suas propostas.

Para entender os riscos e a complexidade que envolvem as pessoas diante deste fenômeno chamado *bullying*, foi colocado obstáculos de barbantes e as pessoas precisavam

ultrapassar os obstáculos sem encostar nos barbantes e amarrar papéis com suas propostas escritas. Entre uma travessia e outra foi possível ler os significados e sentidos vivenciados pela comunidade escolar, uma ação que requereu organização e etapas.

O primeiro momento era explicado sobre a Psicologia na escola e como o projeto ECOAR estava inserido naquele cenário. Segundo perguntava-se se a pessoa queria participar levantando propostas de enfrentamento ao *bullying*. Nessa etapa, era explicado que os obstáculos em barbantes eram os sentimentos, medos, experiências vividas pelos estudantes na escola e que para atravessar precisava propor uma ação de enfrentamento e amarrá-la durante a travessia. Foram 92 registros de opiniões e propostas, organizados em: a) ações de informação e conscientização (palestras, conversa, projetos); b) a presença de psicólogos no dia a dia da escola; c) ações para o fortalecimento de valores como: respeito, empatia, amizade; d) ações para enfatizar a resolução de conflitos por meio do diálogo; e) ações de reconhecimento de suas ações pedindo desculpa e comprometimentos; f) ações de denúncia e punição para professores e gestores e famílias (DC, 2018). Abaixo uma imagem de como foi organizado o espaço.

**Figura 7: Foto da Feira de ciência 2018 - obstáculos de barbantes no enfrentamento ao *Bullying***



Imagem de DC (2018)

Essa ação aproximou algumas famílias do cotidiano da escola, entendendo que elas poderiam construir um espaço de diálogo e proposituras. Existem lugares para a participação, mas para participar necessitamos de tomada de consciência e isto acontece quando ultrapassamos a aparência e assumimos uma ação-reflexão para que sejamos sujeitos na construção da mudança. Como validação psicopolítica<sup>36</sup> das articulações entre Psicologia e

<sup>36</sup> Utilizaremos o conceito de validação psicopolítica defendido por Pireltenski.

escola, os professores fizeram uma avaliação dos quais destacamos duas dimensões:

### **Quadro 3: Avaliação dos professores sobre atuação da Psicologia**

<b>Citar mudanças na prática pedagógica</b>	<b>Citar mudanças no aprendizado do aluno</b>
“Reflexões sobre a realidade do aluno para além dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.”	“Melhora da relação e solução de conflitos.”
“O projeto visa criar um vínculo entre o aluno e a psicóloga de forma que o mesmo possa falar sobre seus sentimentos e dificuldades. Também auxilia o professor no dia-a-dia com esse aluno.”	“Percebemos mudanças no comportamento e na aprendizagem dos alunos, alguns mais e outros não muito devido à falta de colaboração da família.”
“O professor consegue entender as dificuldades do aluno, principalmente as dificuldades de relacionamento e procura nas abordagens, cobrar as atividades e as atitudes sem que o aluno se sinta ofendido.”	

## **2) Participação como exercício de vozes formando uma rede de diálogos**

Os espaços participativos envolvem um trabalho de base, uma dimensão pedagógica política, como nos apontou Holks (1952/2020). Esse trabalho implica em ter um horizonte, algo a ser construído junto. Uma ação que promova caminhos de uma nova escola, uma educação emancipadora, uma democracia popular, por exemplo. Para sair do imaginário e tornar real precisamos de planejamento, estudo e muita discussão. Esses espaços aconteceram com a formação com os professores e com os grupos de famílias. Primeiro entre pares e depois com a proposta de unir as vozes do grupo. Contudo, com a intercorrência da pandemia não conseguimos que os grupos professores e famílias se encontrassem. Os encontros aconteceram com os professores para refletir sobre as concepções de famílias e dois temas geradores foram essenciais para avançarmos na construção por buscar as famílias como participantes da escola. Os temas foram: 1) a escola e a família como espaço de desenvolvimento e 2) a participação da família na escola como ferramenta de mudança.

Com os professores, esses encontros tiveram como objetivo construir um espaço de diálogo, compartilhar os desafios da prática pedagógica, compreender a importância de considerar o sujeito como um ser integral e conscientização das relações de poder entre escola

e família como impeditivo na participação popular.

A escola não tem dificuldades para se tornar um palco democrático, esse tipo de gestão ainda se configura como um desafio. Espaços como: conselhos de escola, associação de pais e mestres, reunião de família e educadores, representação de sala por estudante, professor representante de turma, Comissão Própria de Avaliação são espaços de exercício da democracia. Conforme refletido no trecho abaixo:

“Alguns professores demonstram certa dificuldade em olhar com empatia para as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Parecem esperar das famílias com expectativas baseadas nas possibilidades de suas próprias vidas e contextos. Há uma falha na formação da consciência de classe; como se as adversidades pessoais os impossibilitaram de enxergar seus privilégios. Essa compreensão é extremamente complicada, pode acabar gerando ofensas e diminuição do sofrimento alheio” (DC19, 2020).

Não aprendemos a enxergar o outro em seus desafios e sim no seu papel de produção social. Quando as problematizações eram sobre desejos e reflexões da vida comum, os professores se sentiam mais à vontade para compartilhar. Mas, quando a problematização requer repensar a prática docente, o silêncio acontecia.

### **3. 2. Mapeamento das Famílias**

“Há outras ‘leituras do mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela”  
(Freire, 1992/ 2021. p.155)

O mapeamento foi realizado para caracterizar as famílias participantes da pesquisa. É uma técnica desenvolvida no Projeto ECOAR para acessar o cotidiano de vida em suas dimensões do desenvolvimento a partir da expressão das pessoas sobre sua realidade e subjetividade. Em circunstância da Pandemia, os mapeamentos, antes realizados presencialmente de maneira coletiva ou individual junto a psicóloga, foi adaptado para ser respondido via internet, este é um importante instrumento para pensarmos com a comunidade escolar e ações das situações que envolvem as relações educacionais (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos, Dias, 2019).

O instrumento<sup>37</sup> foi construído no *Google Forms* e nomeado “Mapeamento das Famílias”. Com 24 perguntas distribuídas em cinco seções: 1) composição familiar; 2) rotina familiar; 3) adaptação à plataforma online, 4) impactos da pandemia e 5) participação na

---

<sup>37</sup> O instrumento do mapeamento encontra-se no apêndice 1.

escola. A aplicabilidade desse instrumento ocorreu via online no ano de 2020. O contato feito com as famílias aconteceu nos encontros do *Meet*, uma vez por semana, das três turmas de 1º ano do fundamental I (1ªA, 1ªB e 1ªC), organizado pelas professoras. Nossa participação acontecia com a finalidade de assessoria e colaboração na adaptação da família e das crianças à escola neste formato remoto.

Neste espaço, foi explicado sobre a pesquisa, o caráter voluntário da participação e o instrumento. O link do instrumento foi enviado para as famílias pelo grupo de *WhatsApp* da turma feito pelas professoras. As famílias já conheciam o termo e a dinâmica, pois um instrumento semelhante foi adotado como ação para um levantamento dos indicadores da pandemia pela família.

Estavam matriculados 90 estudantes nesta série e 52 mapeamentos foram respondidos após exclusão dos duplicados, 43 foram validados para análise representando 47,8% do total de estudantes matriculados alcançados.

Majoritariamente respondido por mães (93%), podemos caracterizar que a predominância da composição familiar dos estudantes está representada por famílias nucleares (60,5%) composta por pai, mãe e filhos. As famílias monoparentais (21%) são formadas por uma mãe ou um pai e a família extensa (19%) em que avós, tios e primos vivem juntos com os estudantes e os pais ou um deles.

Sobre a perspectiva do desenvolvimento da criança, a rotina familiar nos permitiu entender a organização e o cuidado para com os estudantes. As mães (69,8%) responderam seguir uma rotina com horários para as crianças acordarem, se alimentar, brincar, estudar, tomar banho e dormir.

Nessa rotina, as crianças acordam entre 5h e 12h. Organizamos em três grupos: entre 9h e 12h estava a maioria delas representando 44,2%, entre 7h e 9h está representado por 41% das crianças e, por fim, as que acordam entre 5h e 7h indicado em 14%. Sobre a alimentação, buscamos entender quantas refeições por dia faz a criança, 67,4% se alimentando de quatro a mais vezes; 18,6% se alimentando até 2 vezes por dia e 2,3% que indicaram não possuir um número fixo de refeições. O tempo de brincar foi expresso com 41,9% no período fixo (manhã ou tarde) e 58,5% sem estipular o período, podendo a criança brincar na hora que sentir vontade ou em decorrência da dinâmica da casa.

Sobre a organização da rotina para realizar as atividades escolares, as mães (65,1%) colocaram que os filhos fazem a tarefa em período fixo (só de manhã ou só a tarde). Outras 20,9% disseram que não possuem um horário para realizar as tarefas e 2,3% responderam

que os filhos não estão fazendo as atividades; O banho e horário de dormir seguiu a mesma dinâmica a maioria com período estipulado (69,8% banho e 65,1% dormir em período definido) e a minoria sem horário previsto para estas ações.

A organização da rotina envolve um arranjo do tempo, do espaço e das atividades que favorecem as intervenções educativas na promoção e desenvolvimento dos processos escolares. Entender o papel e o significado da rotina no desenvolvimento da criança envolve abordar a relação existente entre o meio e a criança, que se modifica a cada período da vida (Chaves e Franco, 2017; Prestes e Tunes, 2018).

De acordo com Vigotski (1996/2018), o meio que é fonte de desenvolvimento das relações humanas pode ser percebido na maneira como a criança compreende, se conscientiza, expressa os sentidos e significados, sendo distinto a cada sujeito. Assim sendo, os principais meios de relação das crianças são os espaços familiar e o escolar. Como contexto de desenvolvimento, precisam oferecer à criança condições concretas e específicas para o processo das funções psicológicas superiores continuarem a desenvolver suas atividades em seu potencial.

A adaptação das famílias à plataforma online gerou uma reorganização para as situações das aprendizagens escolarizadas. As mães responderam que às vezes conseguiam ajudar os filhos no acesso e execução das tarefas da escola, representando 37,2%. Seguido das que conseguem ajudar sempre os filhos, mantendo a assiduidade dos filhos na realização das atividades com 34,9% e as que não conseguiam colaborar com os filhos, por ser uma atividade extra, em sua dinâmica familiar representou 27,9%. Sobre as dificuldades encontradas pelas mães para ajudar no momento das atividades escolares, 72% delas afirmaram ter dificuldade e 28% colocaram que não têm dificuldades ou não fazem as tarefas com os filhos. As dificuldades apresentadas se relacionam a: 1) sobrecarga de atividades desempenhadas pelas mães na dinâmica da casa; 2) dificuldades de compreensão do conteúdo e explicação aos filhos dessas atividades enviadas pelas professoras; 3) aquisição e manuseio dos aparelhos tecnológicos para registro em vídeos/fotos e anexo na plataforma digital que são solicitados nas questões; 4) estratégias para manter as crianças concentradas na execução das atividades; 5) proporcionar às crianças reflexões necessárias para resolução das atividades, sendo que elas não identificam as palavras porque ainda não sabem ler.

Em relação aos impactos da pandemia nas famílias, 70% afirmaram estar trabalhando e, dos que perderam o trabalho, 23% informaram que tinham uma pessoa desempregada na

família e 7% duas ou mais pessoas. Sobre a contaminação: 84% afirmam que não tinham casos de Coronavírus no núcleo familiar e 16% já haviam contraído o vírus.

As condições da realidade formam o meio que as relações acontecem e estas podem ser promotoras de proteção ou risco ao desenvolvimento infantil. Compreender e pensar as condições de vida estabelece a maneira como as interações interferem no modo de ser e agir da criança (Guzzo, 2007; Souza, 2016).

As informações das famílias sobre a adaptação na plataforma implicaram em dificuldades em ajudar os filhos nas atividades escolares. A criança necessita das experiências interacionais e culturais para assimilar e avançar na aprendizagem. A mediação nos processos de ensino e aprendizagem afetam sobretudo o envolvimento e interesse na participação que para as crianças foram nas atividades propostas e para as famílias nos espaços escolares.

Na seção sobre a participação na escola, perguntamos se as famílias conheciam os espaços que poderiam participar e estarem envolvidas. As famílias apontaram que não sabem ou conhecem os espaços possíveis de participação na escola representando 76,7% e as que afirmaram conhecer representando 23,3%. Sobre esses espaços conhecidos, a maioria informou participar de reuniões com as professoras (72,1%) e os demais apontaram reuniões com a gestão. No contexto pandêmico, informaram dois espaços: as reuniões com as professoras e as reuniões online sobre as decisões do retorno das aulas presenciais e as atividades pedagógicas.

Quando pedimos para que avaliassem a própria participação, 60,5% colocaram que participam das reuniões escolares e acreditam ser “normal” o envolvimento dela com a escola. Ao abriremos para sugestões de como ter mais envolvimento e participação familiar, dos que responderam 30,2% não souberam apontar propostas e 20,9% colocaram que preferem reuniões no presencial.

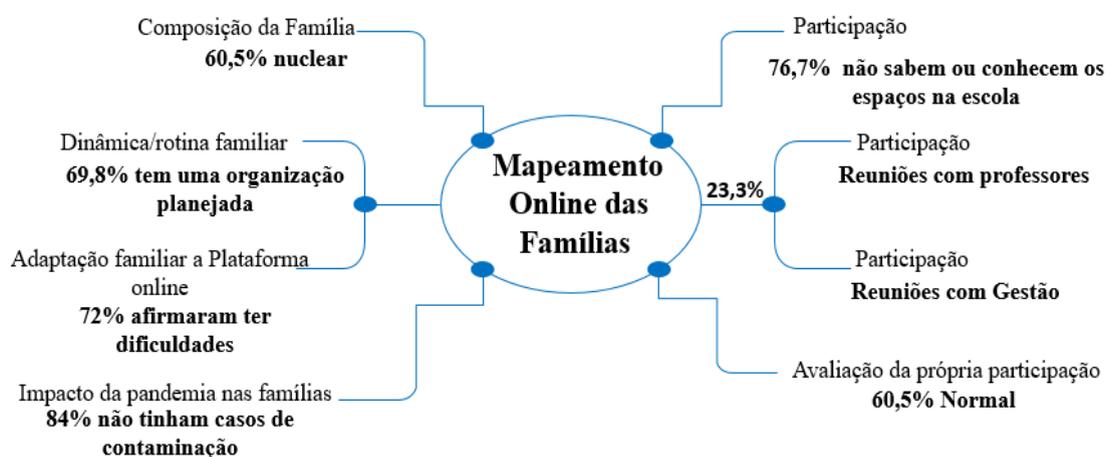
A compreensão da participação para as participantes estava reduzida à presença em reuniões, mostrando um distanciamento da concepção defendida por Montero (1996; 2011) de compromisso social e comunitário, do qual se faz parte de algo envolvendo uma dialética de ser e fazer, construir e transformar. Portanto, os espaços existentes de participação no projeto pedagógico encontram-se fragilizados ou incipientes no entendimento dessas famílias.

Sobre o olhar da família em relação ao desenvolvimento das crianças, destacamos na figura a seguir um esquema-síntese com as principais informações. Elas vivem na mesma casa com os pais, estão com uma organização da rotina familiar planejada contemplando uma

dinâmica de alimentação, brincadeiras, atividades escolares e sono/descanso. Mas, a inserção das atividades escolares tem gerado dificuldades para as mães, principalmente as que possuem mais de um filho e somente um aparelho de acesso à plataforma escolar.

Em relação à participação, quase 80% não sabem como participar, implicando diretamente na urgência da escola trabalhar informações sobre seus espaços participativos. Os que informaram conhecer associam participação a reuniões com professores e gestão tendo um caráter mais informativo do que construtivo. ao considerar a própria participação julgam ser normal e analisamos que ao não saber como participar coletivamente considerando-se como agentes ativos para superação dos desafios enfrentados no cotidiano a normalidade se encontra em obedecer ao que for proposto.

**Figura 8 : O olhar da família sobre o desenvolvimento da criança e a participação na escola**



Fonte: autoria própria

### 3.3. Encontros com as Famílias

“Você só trabalha em favor das classes populares se trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias”.  
(Freire, 1997/2021, p.99)

#### 3.3.1. Encontros em grupos famílias e psicologia

Os encontros em grupos com as famílias aconteceram nos anos de 2020 e 2021. Cada grupo de participantes foi acompanhado em dois anos consecutivos, iniciando no 1º ano do

fundamental até o 2º ano do fundamental. Alguns estudantes foram matriculados em 2021 e suas famílias foram convidadas a participarem dos encontros com a psicologia.

As três turmas (A, B, C) seguiram para o ano seguinte com a mesma composição e professores, o que favoreceu a vinculação e aproximação entre famílias e equipe de psicologia. Uma única turma não continuou com a mesma professora exigindo estratégias de vinculação com a nova professora e apoio da psicologia nos encontros *online*.

A participação da Psicologia nos encontros pelo *meet* das turmas foi o primeiro passo na construção do vínculo com as famílias e acontecia semanalmente e depois passou a ser quinzenalmente de acordo com o planejamento escolar. Algumas famílias se envolviam na programação do *Meet* apoiando os filhos e a professora colaborando com a atenção e mediação das propostas, outras auxiliavam na conexão dos aparelhos deixando seus filhos na frente do equipamento com os professores e a equipe ECOAR.

Nesse espaço, pudemos observar a relação da família com a criança. Passamos a trazer contribuições estipulado como “Momento ECOAR”, em que as famílias que não estavam junto aos filhos vinham para esse tempo rápido de 10 min para compartilhar sobre como estavam lidando com o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos nesse período de pandemia.

Essa vinculação foi importante para marcarmos os encontros entre a psicologia e as famílias. Foram 9 encontros no total, sendo 3 por turma, com um tempo médio de 60 minutos para cada encontro que aconteciam no período da noite por solicitação das famílias devido a dinâmica de vida para conseguirem participar.

Um convite foi enviado no início da semana de cada encontro pela professora que encaminhou ao grupo de *WhatsApp* das famílias. No dia do encontro um lembrete era realizado pela manhã e avisava que o link de acesso para o encontro seria passado 30 minutos antes do início. No total compareceram 18 famílias sendo a participação de caráter voluntário. A figura abaixo mostra um exemplo do convite que era enviado para as famílias.

**Figura 9: Convite do encontro com as famílias do ano 2021**



Fonte: autoria equipe ECOAR

Desses participantes, 17 eram as mães e 1 pai, apesar de considerarmos um grupo pequeno ao analisarmos a quantidade de estudantes matriculados por turma que eram em torno de 25 a 30 estudantes, ainda assim, as famílias que participaram puderam contribuir significativamente para a pesquisa e passaram a convidar outros familiares. Também consideramos um comprometimento, pois quando não conseguiam participar comunicavam-se com a professora justificando a ausência, seja por condições de trabalho ou imprevisto. Os temas dos encontros foram definidos dentro da temática geral do desenvolvimento da criança e da participação. Construímos um roteiro de perguntas inspirado no PACED que orientou nossas conversas como disparadores do diálogo.

Os encontros entre Psicologia e famílias permitiram que conhecêssemos os anseios, conflitos, desafios que estavam afetando as famílias e o desenvolvimento das crianças. A escola trazia as questões da vida cotidiana como secundária no processo de aprendizagem, quando na verdade esse no processo relacional envolvendo a história de vida, o psiquismo e os afetos que interferem na vida escolar das crianças.

A aproximação das famílias possibilitou a construção de um espaço de diálogo para perceberem que as situações enfrentadas não eram exclusivas ou individuais, outras mães passavam por questões semelhantes se identificando nas dificuldades vivenciadas. Essas famílias passaram a estar mais atentas e envolvidas na relação com a escola-estudante e

apresentaram mais interação, construindo uma aproximação maior para o vínculo, de acordo com relato dos professores.

A preocupação das famílias estava concentrada em dois pontos: o atraso de conteúdos devido à ausência das aulas presenciais que fizeram com que algumas delas buscassem na internet atividades escolares para os filhos e a dificuldade para estabelecer uma rotina e a realização das atividades da plataforma. Isso afetou a maneira de agir gerando sentimentos de impaciência e de culpa nas mães, por não conseguirem administrar as demandas do trabalho, da organização da casa e auxiliar os filhos nas atividades escolares ou na assiduidade com as atividades da escola.

A adaptação da plataforma *online* foi angustiante para algumas famílias que acabaram abandonando essa ferramenta. Importante trazer aqui uma referência da perspectiva dos professores em relação a estas dificuldades da família na realização das tarefas escolares. Em TDC, os professores ao discutirem essa situação problematizada pelas famílias nos grupos de *WhatsApp* ou no privado com a professora relataram como as famílias estavam sofrendo com a adaptação tecnológica, porque o aparelho celular de algumas famílias não era compatível com a plataforma online adotada pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, apontaram que as famílias que tinham acesso a aparelhos compatíveis, não priorizavam a escola, como compartilhado pela professora e apresentado no trecho do diário de campo a seguir.

“Sinto que as famílias não valorizam nosso, trabalhamos muito, fizemos algo legal e possível para as crianças. Entendo que às vezes as mães têm que dar conta de tudo sozinhas, mas é complicado pra gente também” (DC, 20/08/2021).

A configuração desta relação escola- família pareceu caminhar pelo percurso histórico de responsabilização do outro pelo desenvolvimento da criança. Essa situação é apontada nas pesquisas de Asbahr e Lopes, 2006; Ribeiro e Andrade, 2006; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010 da Psicologia em que o viés de culpabilização da família e da escola são associados diretamente ao se analisar essa relação.

A questão está em buscar entender o porquê das famílias apresentarem dificuldades em auxiliar os filhos na organização para que a criança possa executar uma atividade proposta pela escola.. Esse é um dos elementos de mediação da psicologia na compreensão da aprendizagem da criança. Ao investigar os contextos e motivos de identificação será possível levantar

caminhos para superar a partir das próprias famílias para que haja mais fortalecimento do processo de aprendizagem que entendemos existir a partir da ação dos sujeitos com o meio que está inserido.

Esse questionamento aos professores foi feito naquele TDC, muitas professoras apresentaram suas inferências e outras, demonstraram interesse em investigar os motivos familiares e percorrer um caminho de reflexão com as famílias. Esse é um exemplo da mediação da psicologia que ao trabalhar com as famílias e professores problematiza a relação e fortalece ações para mudança na prática escolar.

A prática referenciada por Freire (2017/1985), de uma pedagogia da pergunta, desenvolvida por uma rede dialógica, como ação intelectual parece se manter restrita e hierarquizada entre professor e estudante. A docência é prática propulsora de curiosidades, a pergunta é uma das ferramentas no processo de descobertas e as interações sociais são importantes para que o processo se concretize e avance.

Quando identificamos algo que tem prejudicado o estudante, precisamos agir investigando e problematizando junto com as famílias sobre os motivos da criança não se conectar com a escola e a partir destas, outras possibilidades passam a materializar. Por isso, a formação continuada do professor é importante, pois a teoria e a prática precisam estar apoiadas uma na outra para que o acompanhamento do desenvolvimento da criança, possa ultrapassar a ideia que escola tem como função somente a aprendizagem de conteúdo.

Outra questão apresentada pelas famílias foi a preocupação com a falta de interação dos filhos com outros colegas, mesmo com o tempo do *meet*, as crianças têm se queixado de saudades da escola, dos colegas, da professora. As famílias relataram que sentem tristeza pelos filhos estarem perdendo esse momento tão especial na escola. No trecho abaixo, uma mãe expressou como se sente neste período de distanciamento da escola, relato no qual identificamos como F.1.

“A maior dificuldade dele ficar longe da escola não é o aprendizado e sim a socialização. Ele não tem com quem brincar, onde ir, com quem conversar, aprender a resolver problemas no parquinho. Fica o dia todo em casa, com a avó enquanto estou trabalhando. O contato está restrito só com a família. Isso me deixa muito triste”  
(F.1).

O reconhecimento da importância da escola e do professor como especialistas da aprendizagem foi recorrente nas falas das famílias. Algumas mães explicaram como sentem

dificuldades para que os filhos entendam as orientações de acordo com as atividades. Outras apresentaram que tem atividades que não conseguem compreender e isso as deixa mais nervosas. O fragmento compartilhado a seguir expressa o relato nessa direção de F.5.

“Tenho muitas dificuldades, sou mãe e não tenho estudo e formação de um professor. É tudo no mesmo ambiente, a casa é da família, mas agora é escola, é parque é tudo. Estou surtando, porque tem dias que penso que não vou aguentar. Tenho muitas dificuldades com a plataforma, com a tecnologia e as atividades, até porque aqui são dois estudando e ainda tem o bebê. Eles fazem as tarefas ao mesmo tempo e eu preciso ficar ali com eles auxiliando, tudo em um celular só. Um aprende mais rápido e o outro é mais lento. Que difícil isso tudo” (F 5).

Diante disto, percebemos que as famílias se sentem desamparadas e desorientadas em como proceder nessas condições, afetando a saúde psicológica, o contexto da relação familiar e o fato de não conseguirem compartilhar isso com as professoras, enfraquece a aproximação das famílias com a escola. Nas trocas com outras mães elas puderam compartilhar estratégias que têm funcionado em suas casas e a nós da psicologia coube levantar possibilidades para levar para a professora as situações vivenciadas por essas famílias.

Esses relatos, que não conseguem compreender e desenvolver as atividades propostas, nos possibilitam refletir sobre a necessidade do canal de comunicação mais aberto entre escola e família. Construir relações de vínculo e confiança não acontece de imediato e unilateral, mas no processo interação mútua iniciado pela professora. Por isso, o deslocamento do professor desse lugar determinante do saber, como único responsável, precisa ser desconstruído.

É evidente que a professora tem mais responsabilidade na condução do processo de aprendizagem escolarizada, mas as famílias também fazem parte dessa dinâmica, pois vivemos em uma sociedade com linguagem simbólica em todos os espaços. Por isso, a escola tem buscado pensar estratégias que considerem a rotina das famílias articulando a importância do processo de aprendizagem no período de pandemia. Contatos periódicos, coletivos e individuais, entre escola e famílias aconteceram, mas a família ainda não se sente à vontade para participar dos processos da escola e relatar suas dificuldades.

A quebra da rotina e reorganização da dinâmica escolar e familiar com uma nova atividade atribuída, tem exigido das mães, em sua maioria, uma programação diária para gerar interesses das crianças na rotina escolar – dentro de um espaço doméstico – sem a interação

da professora na maioria das vezes. Isso gerou um cansaço e ações de impaciência das mães e algumas delas deixaram de participar da escola remota.

A ação de auxiliar os filhos no acesso à plataforma permitindo que eles demonstrem o que conseguem fazer é atravessada pela vontade das mães em vê-los alfabetizados. Algumas mães se mostraram preocupadas com a aprendizagem dos filhos e conseguiram uma recuperação do conteúdo escolar, representado pela narrativa de uma mãe que chorava ao fazer o relato a seguir.

“Esses dias a peguei (filha) chorando porque queria aprender a escrever de mão. Eu não sei até que ponto é bom ela querer aprender, não sei se eu cobro muito dela fazer o que a professora passou. Eu incentivo a ler. Leio com ela. Mas, ela chora porque quer ler sozinha sem que alguém leia. Fico nervosa e começo a chorar também” (F2).

As famílias compreendem que participar da escola tem um caráter voltado somente à atividade escolar ou manutenção das condições materiais necessárias. A compreensão de participação envolve a concepção dessas famílias em responder às professoras, ajudar nas tarefas e providenciar os materiais necessários quando solicitado.

Refletir sobre a participação como reflexão democrática ficou permeada pelo desconhecimento dos espaços participativos na escola. Os familiares indicaram que não sabem como podem efetivar a participação, tendo em vista que a escola é sobre a aprendizagem e o comportamento dos filhos. A concepção de participação das famílias são as reuniões com as professoras para que os filhos possam aprender e se socializar, como uma união para a educação do filho, conforme apresentado pela mãe F12 no fragmento abaixo:

“Minha participação é de extrema importância na vida da minha filha, conhecer o ambiente e o profissional que irá ensinar e me auxiliar na educação dela é fundamental pra ela aprender” (F12).

De acordo com Freire (1993/2020), a compreensão da prática educativa leva ao exercício da participação por parte daqueles que estão envolvidos com a Educação como ser social em uma sociedade. Para isso, tomar conhecimento dos desejos, das frustrações, dos medos e das alegrias da comunidade escolar possibilita alinhar a natureza do processo educativo para nutrir conhecimento, analisar problemas e propor mudanças na condução da

vida diária da maioria da população.

A pandemia proporcionou aprofundar essa relação entre escola e família, gerando uma tomada de consciência inspirada em princípios participativos, mesmo de maneira ingênua. Como a mãe F.17 que falou sobre sua participação na reunião do conselho de escola via redes sociais da escola. “É sempre bom participar das reuniões, porque ficamos por dentro de tudo que acontece e sabendo o que a prefeitura quer fazer na escola do meu filho” (F17)

A necessidade de possibilitar informações sobre os espaços, objetivos, importância da participação de todos da comunidade fortalece o funcionamento e a força de uma escola, entendendo as implicações de uma participação política.

“Participar da escola é importante para poder saber mais sobre as aulas, os conteúdos, os projetos que são passados para os alunos. Poder ajudar minha filha a ter uma boa convivência na sociedade começando pela escola com os professores e colegas de classe” (F10).

Quando não se compreende a importância da participação como elo forte de um grupo para que as mudanças possam ser efetivadas, como a construção da quadra poliesportiva por exemplo, a percepção passa a ser pela indiferença ou não prioridade. As concepções das famílias sobre não participarem apresentaram colocações diferentes, mas o mesmo sentido de quem não conhece a potencialidade de um grupo participativo por um ideal comum.

No trecho de F.6 ao afirmar que “Não vejo necessidade de ter maior participação, as reuniões estão bom” (F. 6), demonstra não conhecer o que é possível fazer quando se tem informações e conhecimento sobre o propósito e benefícios de um grupo participativo e fortalecido. O relato de F.9, a seguir, demonstra a mesma essência sendo a justificativa abrangendo a situação de trabalho que não permite se envolver em atividades na escola devido a carga horária de trabalho e colocando a mudança em uma crença.

“Infelizmente tenho uma rotina difícil, trabalho 12 horas quase todos dias, gostaria muito de participar com mais intensidade, mas a situação atual tá complicada. Meu marido está trabalhando a noite, e tenho que tomar conta de tudo, mas tenho fé que tudo vai se ajustar” (F9).

A participação na escola constrói uma sociedade mais ativa em relação às circunstâncias que vivem as pessoas. As famílias quando participam passam a saber mais dos seus direitos e pensar formas de garanti-los. Participar é uma via de muitas mãos, com olhares diferentes e requer um movimento de ser parte de uma ação. As famílias nesses encontros

demonstraram que não foram ensinadas a participarem da dimensão política da escola e sim auxiliar na execução das atividades que podem fazer da criança um depósito de informações ou um pensador do conhecimento.

### **3.3.2. Encontros individuais com as famílias**

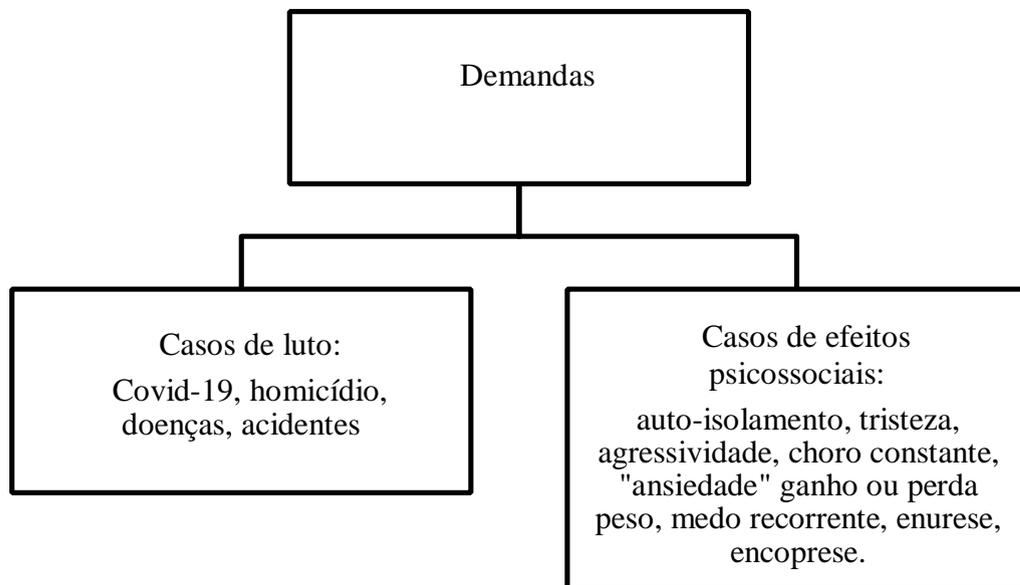
Em decorrência dos efeitos da pandemia por covid-19, foi solicitado pela escola que houvesse encontros individuais com algumas famílias em situações que envolviam luto e dificuldades na adaptação de trabalho e escola dos filhos, diante da mudança abrupta de rotina. Foram 24 famílias encaminhadas para a Psicologia pela escola nos dois anos pandêmicos. Uma conversa para investigação do contexto e acolhimento aconteceu e depois a mediação das relações junto à escola e inserção dessas famílias em coletivos com outras famílias da escola possibilitou o fortalecimento e trocas de experiências para enfrentar a situação.

As professoras pediram que pudéssemos ajudá-las no apoio às famílias em uma busca atualizada periodicamente para saber como estavam. Fizeram contatos individualizados e em pequenos grupos, por chamada (áudio ou vídeo) via *WhatsApp*.

As famílias compartilharam o que estavam vivendo e as professoras recorreram à Psicologia diante de alguns casos que não sabiam como agir. Levantamos essa demanda vivenciada pelas crianças e foram trabalhadas no coletivo dos professores construindo estratégias de ação na dinâmica relacional com as famílias. As demandas envolveram: medo da morte, luto, separação dos pais, desemprego, tristeza das crianças por estarem distante da escola

Com as famílias, entramos em contato por mensagem via *WhatsApp* para apresentação e confirmação de interesse no apoio da psicologia. Após resposta afirmativa buscou-se uma sondagem sobre como estava a criança, o motivo do pedido de apoio e após estas respostas informamos sobre os grupos de famílias e se haveria interesse na formação de um grupo. Uma reunião coletiva foi planejada, agrupando as situações semelhantes em duas categorias: Casos de luto em decorrência ou não do Coronavírus e Casos de efeitos psicossociais da pandemia. Organizadas como representação visual dessas situações demarcamos as demandas.

**Figura 10: Demandas dos contatos com as famílias**



Fonte: autoria própria

A pandemia gerou um fortalecimento sobre a psicologização da infância, das famílias e das professoras. As mães ou pais apontavam o motivo com pseudo-diagnóstico de ansiedades e depressão. As famílias entendiam o impacto social, econômico, cultural, político e de ainda tinha a luta pela vida e não contaminação. Entendemos que se alguém estivesse bem, seria no mínimo estranho ou negacionista dos impactos psicossociais na vida. Vivenciamos a proliferação de um vírus invisível aos olhos que gerou medo e mortes, ainda enfrentamos uma ingerência política com poucas ações de enfrentamento como a ausência de vagas nos hospitais, a fome, o desemprego, os despejos e as contaminações noticiadas diariamente.

A nossa proposta em trabalhar com grupos foi intencional, não queremos caracterizar a psicologia na escola como uma ação assistencialista, que individualiza as situações, sem refletir as implicações sociais de cada sujeito no coletivo. Mas, esse viés de trazer individualmente os casos são frutos de uma disseminação que a Psicologia está no consultório e diagnosticam em cada ser distúrbios psíquicos apartando-se de uma análise da realidade, das contradições, dos efeitos psicossociais da desigualdade e do lugar ocupado pelos sujeitos na estrutura social.

**CAPÍTULO IV**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola e a família são complementares para a criança. Espaços sociais desenvolvendo responsáveis por gerar proteção e segurança. Pensar uma psicologia escolar comunitária significa agir para uma participação social e política no chão da escola. A defesa da escola como referência do desenvolvimento infantil é antes de tudo uma primícia dos direitos ainda negado à criança em ter uma equipe multiprofissional que acompanha seu desenvolvimento no seu cotidiano de vida escolar.

A reflexão sobre as relações de poder que envolvem as tramas sociais oferece um percurso de tomada de consciência permitindo uma análise dos papéis, das necessidades, das circunstâncias para avançar ou não pela participação. A família para participar da escola precisa ter alguns pontos disparadores de reflexão para entenderem a importância de se juntarem e discutirem condições melhores para seus filhos na escola e na comunidade que vivem. Perguntas precisam ser feitas e caminhos para superação construídos.

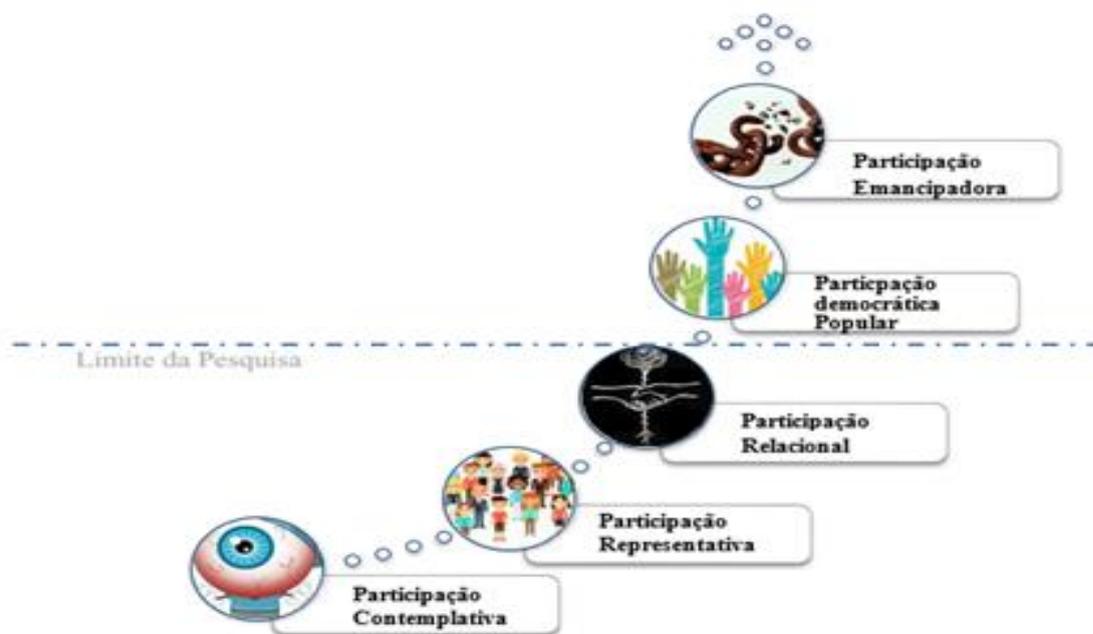
A psicologia, mediando essas relações, pode e deve auxiliar nas conexões entre a escola e a família. Informações sobre o modo de vida, histórias das famílias, expectativas em relação à criança, preocupações com a aprendizagem, programações escolares, sentimentos da vida cotidiana foram compartilhados nessa pesquisa entre escola-família e psicologia.

O avanço no entendimento das contradições existentes, por meio de análises da conjuntura aconteceram, por mais inicial que fosse e por o passo adiante foi dado. O compartilhar das perspectivas mudava algo, aproximava, humanizava e fortalecia. A psicologia contribuiu nesse processo, defendendo os espaços de fala, construindo e apoiando os momentos de convivência, auxiliando o processo de tomada de consciência, estando junto nas tomadas de decisões e mediando as relações entre escola e família para que os espaços participativos fossem reconhecidos para a ação de transformação da escola.

Conhecer as necessidades e fortalecer os grupos sociais que envolvem as crianças foi em si o motivo comum entre escola e família para articular formas de participação, ou seja, desenvolve-se uma participação relacional. Quando escola e família estão fortalecidas construímos saídas.

Conversamos sobre visões cristalizadas a respeito das famílias e também da identidade do professor nesta relação. Construímos apontamentos no caminho da participação como um trabalho de luta que anuncia, reflete, avança e transforma. A figura abaixo foi a busca por apontar esta trajetória que tem como horizonte a emancipação.

**Figura 11: Caminhos da participação na escola**



Fonte: autoria própria

Assim sendo, a escola apresenta uma participação contemplativa e às vezes solicita que seja representativa na composição dos espaços representativos. Na pandemia, a relação entre escola e família se aproximou desenvolvendo um tipo de participação relacional com uma compreensão das situações de vida. Esse foi o limite dessa pesquisa e para investigações futuras alicerçar a participação popular será o desafio a ser enfrentado e construído em meio a um contexto político que se precisa ainda defender a democracia no país.

Elementos da ação da Psicologia no dia a dia da escola promoveu compreensão dos sujeitos em suas dinâmicas de vida, acolhimento e escuta responsável refletindo também sobre suas necessidades subjetivas. O apoio na comunicação entre escola e família geraram uma conexão mais forte para as problematizações de ideias cristalizadas e o entendimento mais crítico dos papéis exercidos.

A criança em seu desenvolvimento é o que une escola e família. Todos querem que estas sejam sujeitos em uma sociedade democrática, cidadã com consciência do seu papel histórico e social, uma sociedade capaz de lutar por uma vida mais digna coletivamente. Para isso é preciso que exista um espaço de respeito e confiança para compartilhar as ideias para um futuro melhor.

A Psicologia media as relações, possibilitando espaços de diálogo, opiniões

desferidas, decisões sobre o cotidiano da escola. Isso gera participação democratizada. Nossa defesa aqui é pela presença da Psicologia no cotidiano da escola, não em caráter utópico, não na Educação como uma entidade. Mas, no seu fazer real, psicólogos acompanham o desenvolvimento das crianças.

A Psicologia de gabinetes ou de salas de atendimento para as escolas fragilizam a luta pela escola pública de qualidade. Se a criança “não” aprende, não temos respostas prontas sobre a causa, ou pelo menos não deveríamos ter. Mas, podemos construir condições favoráveis para que ela aprenda e se desenvolva cada vez com mais qualidade se estivermos junto com a escola e famílias.

Se faz necessário entender a criança, a partir dela, da escola de sua família sobre o que aconteceu para ela (re)agir ou relacionar-se de certas maneiras. A Psicologia na escola pode mapear as suas condições de vida objetivas e subjetivas: o que gosta? o que não gosta? o que está entendendo da situação vivida? Quem cuida dela? E assim identificar quem são os agentes de desenvolvimento de confiança e respeito para a criança.

Foram essas construções de nossas ações que possibilitaram vinculação e coesão entre escola, famílias e psicologia. Geradores de confiança para expor suas dificuldades, expectativas e angústias em relação às crianças e suas vidas. Foi assim, que mediamos as relações, aproximando professores e familiares conectando-as para participarem juntas do desenvolvimento da criança. Fomos pontes para relacionamentos entre famílias e escolas que estavam fragilizados e apoiamos na ressignificação dos sentidos da escola.

Logo, a Psicologia medeia a participação quando ela se desenvolve enquanto ação política, considerando que o desenvolvimento humano ocorre na dimensão social que é meio para desenvolver a participação e assim continuar se desenvolvendo enquanto ser social. Nesta perspectiva que pode mediar a complexa articulação entre escola e famílias para que os processos de participação se torne emancipadora um dia. Assim, defendemos essa tese pela atuação da psicologia, como parte da equipe técnica inserida contexto escolar, mediando as relações, aproximando e fortalecendo a família na escola, como ação política conscientizadora. Esses dois agentes do desenvolvimento da criança estão na mesma órbita, construindo o contexto social e se desenvolvendo, assim as práticas unidirecionais poderão ser modificadas passando a ser relacional e construtiva quando mediada por uma ação política de emancipação. A figura a seguir representa essa reflexão de defesa da tese de forma esquemática.

**Figura 12: Esquema de defesa da tese, por meio da mediação, enquanto ação política**



Fonte: autoria própria

Diante disto, consideramos importante destacar 6 pontos de síntese:

- 1) A relação entre escola e família ainda se apresenta assentada em visões cristalizadas sobre rotinas padronizadas que não facilitam a troca sobre os riscos ao desenvolvimento da criança;
- 2) Um movimento de aproximação entre escola-família foi realizado com o advento da pandemia, possibilitando maior contato e trocas das situações vividas, ou seja, a relação se fortalece quando se compartilha o cotidiano pela perspectivas dos envolvidos;
- 3) O envolvimento das famílias não é uma opção e sim um direito, isso faz parte da gestão democrática;
- 4) A escola como contexto sócio-histórico-cultural precisa conhecer e refletir a realidade de sua comunidade;
- 5) A participação está relacionada a uma organização social de vida, incluindo as condições de trabalho dos professores e das famílias e dos professores;
- 6) Escola e famílias conscientes de suas realidades se comprometem pela reflexão-ação-reflexão efetivando políticas públicas para qualidade da Educação.

Portanto, se começamos este trabalho pela epígrafe de união dos gritos de galos, terminamos sabendo que a escola pública, como espaço potente de desenvolvimento, precisa se unir em comunidade e que uma Psicologia Escolar Comunitária se faz essencial no avanço de condições melhores de vida para a maioria da população. Portanto, por acreditar que dias melhores são conquistados e que a mudança é possível, resistamos e caminhemos partícipes.

## REFERÊNCIAS:

- Aguiar, W. M. J. de e Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 94, n. 236, pp. 299-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/abstract/?lang=pt>
- Albuquerque, J. A.de e Aquino, F.de S.B. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. *Psico-USF [online]*. v. 23, n. 2, pp. 307-318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cad. psicopedag. [online]*, vol.6, n.11. ISSN 1676-1049. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1676-10492007000100008>
- \_\_\_\_\_ e Colaboradores. (2003). A Psicologia Escolar na implementação do projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. *In: Psicologia escolar: práticas críticas*. Orgs Meira, M.E.M. e Antunes, M.A.M. São Paulo: casa do psicólogo.
- Ariès, P..(1981). *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Asbahr, F.S.F. & Lopes, J.S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1678->
- \_\_\_\_\_ ; Bulhões, L. F. S. S.; Santos, R. R.; Zanini Neto, A.; Assis, S. M. P.(2017) Grêmios estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. *In: Antônio Euzébio Filho. (Org.). Psicologia(s) para além do consultório: reflexões e contextos de atuação*. 1ed.Curitiba-PR: Juruá v. 01, p. 95-112.
- Brasil.(2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.
- \_\_\_\_\_ Brasil (2007) Decreto nº 6135, DE 26 DE JUNHO DE 2007. *Diário Oficial da União*. Poder executivo. Brasília, DF. 26 Junho de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm)
- \_\_\_\_\_ (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)
- \_\_\_\_\_ (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- Bee, H. (2011). *O ciclo vital*. Tradução Denise Boyd. Porto Alegre: Artmed. 12ª ed. (trabalho original publicado em 1984).
- Bulhões, L. F.; Assis, S. M. P.; Neto, A. B. V; Martinez, C. T. Asbahr, F. S. F. (2018). Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. *Rev. Ciênc. Ext.* v.14, n.2, p.97-113. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/issue/download/113/35](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/issue/download/113/35)
- Burman, E. (2001). Development Psychology and its Discontents. *In: D. Fox & I. Prilleltensky (org), Critical Psychology na Introduction*. pp. 134-149. London:Sage
- \_\_\_\_\_.(2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. London & New York: Routledge.
- Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de participação de estudantes: Psicologia na democratização da escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*,

- 38, 378-390. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wgbW9qq5SyBdgHBSfRmZW8y/abstract/?lang=pt>
- Chaves, M. e Franco, A.F.(2017). Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Org. Martins, L. M., Abrantes, A. e Facci, M. FG.D. Campinas, SP. Autores associados. Coleção contemporânea. p.109 -126.
- Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. e Cols. (2004) Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Collares, C.A.L. e Moysés, M. A. (2015). Quando as famílias são as culpadas. In: Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. São Paulo, Ed. autora. 1º edição 1996. Pp. 183-205.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). O Desenvolvimento da criança e do adolescente. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 2001).
- Costa, P. H. A. e Mendes, K. T. (2020). Pandemia, questão social e as implicações à psicologia brasileira. Disponível em: [https://www.academia.edu/43246027/pandemia\\_quest%C3%A3o\\_social\\_e\\_as\\_implica%C3%A7%C3%B5es\\_%C3%A0\\_psicologia\\_brasileira?fbclid=iwar32t1oe3z4ahcfseyuy9qbgqu7nw4ncfp9yiy2qu8ywp-38aojogrzkryh](https://www.academia.edu/43246027/pandemia_quest%C3%A3o_social_e_as_implica%C3%A7%C3%B5es_%C3%A0_psicologia_brasileira?fbclid=iwar32t1oe3z4ahcfseyuy9qbgqu7nw4ncfp9yiy2qu8ywp-38aojogrzkryh).
- Costa, E. M. e Martins, J. (2018). O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/799/79957069008/html/index.html>.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. — 2. ed. — Brasília : CFP, Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e educação: Nossa História e Nossa Realidade. e In: S. F. C. Almeida (Org.), Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional. pp.17-36. Campinas, SP: editora Alínea. 4ª edição.
- Dafermos, M. (2014). Vygotsky’s analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 24(2), pp.147-165. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354314523694>.
- Dalben, A., Mendes, G. S. C. V., Betini, G. A., Sordi, M.R.L.de, Moraes, M. C. M., Rodrigues, S. C. (2009). In: A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas/ org. Sordi, M. R. L. de e Souza, E. S.. Campinas-SP: Millennium Editora.
- Dantas, I. S. e Mezzalira, A. S. C. (2020). Psicólogo escolar: fortalecendo a participação da família na escola. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(4), São João del-Rei, outubro-dezembro de 2020. e-3259. Disponível em: [http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e3259](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3259)
- Dessen, M. A., & Costa Jr., Á. L. (2008). (orgs.). A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, RS: Artmed. 278p.
- Euzébios Filho, A. (2019). Conselhos Escolares para que? Análise de uma Experiência com Gestão Escolar Democrática. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 139- 152. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2891>
- Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2006). Fatores de risco e de proteção: percepção de crianças e adolescentes. *Temas em Psicologia*, 14(2), pp.125-141. Disponível em:

- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X200600200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-389X200600200003)
- \_\_\_\_\_. (2007). Desigualdade social vista por seus atores. In I. D. Oropeza, S. B. Arróliga & V. L. Zuñiga (Orgs.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal*. pp. 336-350. San José: Editorial UCR. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100005&script=sci_arttext)
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24 (62), pp.64-81. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, v. 5, n. 1, Bogotá, 1987, pp. 35-40. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8654>
- \_\_\_\_\_. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Simposio Mundial de Cartagena, vol. 1, Bogotá, Punta de Lanza –Universidad de Los Andes, pp. 209-249. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- França, M. A. G., Dimenstein, M., & Zamora, M. H. (2002). Ressignificando o conceito de risco nas pesquisas e práticas voltadas à infância contemporânea. *O social em questão*, 7, pp.23-43.
- Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (Traducción de Kátia de Mello e Silva). 3ª ed. (1ª edição: 1967). São Paulo: Moraes.
- \_\_\_\_\_; Faundez, A.(2017). *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8ª edição. (1º edição 1985).
- \_\_\_\_\_. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 63.ª edição. (1ª edição: 1974).
- \_\_\_\_\_. (2021). *Política e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7.ª edição. (1ª edição: 1997).
- \_\_\_\_\_. (2021). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 29ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, F.de L. (2016). *A relação escola e família: análise de uma política em construção*. Recurso online (258 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305331>
- Friedrich, J. (2012). *Le. Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento de uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Machado, A. R. e Lousada, E. G. Campinas, SP: Mercado das letras.
- Garcia, MLT, Pandolfi, AF, Leal, FX, Stocco, AF, Borrego, AE, Borges, RE, Oliveira, EF dos A., Lang, AE, Andrade, CO, Salazar, SN, Menandro, LM, & Spolander, G. (2021). A pandemia COVID-19, ajuda emergencial e serviço social no Brasil. *Trabalho Social Qualitativo*, 20 (1–2), 356–365. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1473325020981753>
- Gonzalez Rey, L. F. (1997). *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Guerriero, I.C. Z. e Minayo, M. C. (2019). A aprovação da Resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. *Saúde e Sociedade* [online]. v. 28, n. 4 pp. 299-310. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019190232> . ISSN1984-0470.
- Guzzo, R. S.L. (2020). The Development of Participatory Action Research. In: *The Sage*

- Encyclopedia of Children and Childhood studies. V.3. Cook, D. T. (Org). Rutgers University, USA. Sage Publications Ltd. pp. 1207 -1209.
- \_\_\_\_\_, Ribeiro, F.M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S.S.G.T., Santos, L. C. L., Dias, C.N. (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2019, vol.11, n.1, pp. 153-167. ISSN 2175-5027. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>.
- \_\_\_\_\_. (2015). Psicologia Crítica: um movimento de ruptura dentro da Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3),pp.519-520. Recuperado de <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-166X2015000300519&lng=pt&tlng=pt>.
- \_\_\_\_\_;Mezzalira, A. S. C; Moreira, A. P.; Tizzei, E.P.; Silva Neto. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 26 n. especial, pp. 131- 14. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/revista\\_ptp/article/view/17512/16741](https://periodicos.unb.br/index.php/revista_ptp/article/view/17512/16741).
- \_\_\_\_\_. (2007). Desenvolvimento da criança: um processo histórico e participativo. In: *Desenvolvimento Infantil: família, proteção e risco*. Org. Guzzo, R.S.L. Campinas-SP, Editora Alínea. pp. 7-11.
- \_\_\_\_\_. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família- escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 7 (1), 134-139.
- Hyman, L. (2012). Vygotsky's Crisis: Argument, context, relevance. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 43(2), pp.473-482. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1369848611001336>.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Regiões de Influência das Cidades:Rio de Janeiro: IBGE, 2020, pp.192. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15798-regioes-de-influencia-dascidades.html?edicao=28033&t=downloads>.
- \_\_\_\_\_.(2020) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>.
- \_\_\_\_\_.(2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo de 2010. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/censo-2010.php>
- \_\_\_\_\_. (2018). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais – Rio de Janeiro: IBGE 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>.
- Jiménez-Domínguez, B. (2008). Cidadanía, participación y vivencia cominária. In: *Subjetividad, Participación e Intervención Comnitária: Uma visão crítica desde América Latina*. Jiménez-Domínguez, B. (comp.)1ª ed. Buenos Aires: Paidós
- Kessi, S. (2016). Decolonizing psychology creates possibilities for social change. *The Conversation Africa*. Disponível em: <https://theconversation.com/decolonising-psychology-creates-possibilities-for-socialchange-65902>
- Lordelo, L. R. (2011). A crise da psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4). pp.537- 554. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>
- Malavasi, M.M.Sigrist (2009). O que espera ... sempre alcança? A CPA recebendo as famílias. In: *A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Secretaria de Educação de Campinas/ org. Sordi, M. R. L. de e Souza, E. S..

- Campinas-SP: Millennium Editora.
- Maldonado-Torres, N. ( 2007 ). Sobre a colonialidade do ser: Contribuições para o desenvolvimento de um conceito. *Estudos Culturais*, 21, pp.240 – 270. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Marinho-Araújo, C. M. e Almeida, S. F. C. (2014). Encontros e desafios e impasses: a história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. In: *Psicologia escolar; construções e consolidação da identidade profissional*. Marinho-Araújo, C. M. e Almeida, S. F. C. (org). pp. 13-22. Campinas, SP: editora Alínea. 4ª edição.
- Martín-Baró, I. (1990) Da guerra suja à guerra psicológica: O caso de El Salvador. *Journal of Psychology of El Salvador*, 9 (35). El Salvador: UCA. pp. 109-122.
- \_\_\_\_\_. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)* [online]. v. 2, n., pp. 7-27. ISSN 1678-4669. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.
- \_\_\_\_\_. (1998). Hacia una psicología de la liberación. In: Blanco, A. (Org.). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta. pp. 283-302.
- \_\_\_\_\_. (2010). Fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación latinoamericana. *Salvadoran Journal of Psychology*, Vol 1, No. 2(July - December). pp. 99- 101. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/articulo/fundamentos-teoricos-y-metodologicos-de-la-investigacion-latinoamericana/>
- \_\_\_\_\_. (2015). Ética em Psicologia. *Teoría y Crítica de la Psicología*. Nº6. pp. 491-531. (Original publicado em 1980) ISSN: 2116-3480. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/73>.
- McTaggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action. In: McTaggart, R. (Org.), *Participatory Action Research: International Context and Consequences* pp.25-43. Albany: Suny Press.
- Melo Neto, João Cabral. *Obra completa: Volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. P.345. (Biblioteca luso-brasileira: série brasileira).
- Ministério da Educação (2004). Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Módulo 1). Brasília: MEC. p.57. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192).
- Montero, M. (1996). La Participación: significado, alcances y límites. In: Hernandez, Eneiza (coord.). *Participación: ámbitos, retos y perspectiva*. Caracas: Ediciones CESAP (Centro al Servicio de la Acción Popular).
- \_\_\_\_\_. (2000). Participation in Participatory Action Research. In: Drewery, W. (2002), *Annual review of critical psychology*, vol. I (foundations) and vol. II (action research). Discourse Unit (1999, 2000). Discourse Unit, Department of Psychology and Speech Pathology, Manchester Metropolitan University, Hathersage Road, Manchester M13 0JA, pp. 176-208.
- \_\_\_\_\_. (2004). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Revista Psykhe* [Online]. Santiago de Chile: 13 de Novembro de 2004. Disponível em: <http://tiny.cc/z5ojsz>
- \_\_\_\_\_. (2011). Ser, Fazer e Parecer: críticas e libertação na América Latina. In: *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação*. Org. Guzzo, R.S. L. e Lacerda Jr, F. Campinas, SP. Editora Alínea, 2ª edição. p.87- 100.
- Mota, M. E. da. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: uma perspectivahistórica*. Temases

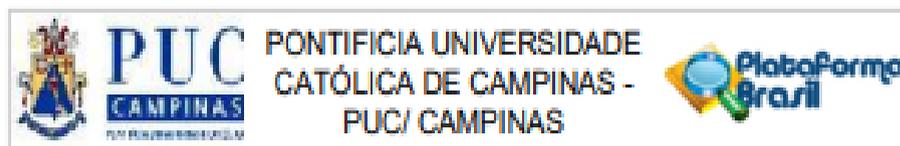
- Psicologia, 13(2).Pp.105-111. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt).
- Nunes, L. L., Alves, S.S., Ramalho, J.V. & Aquino, F.S. B. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(3). pp.667- 682. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000300006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000300006&script=sci_arttext)
- Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(1), 99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Papalia, D. E.; Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. 12ed. Porto Alegre: AMGH.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. 1ª ed. Campinas- SP; editora Alínea. Título original: *Revolution in Psychology: aleination to emancipation*.  
\_\_\_\_\_. (2015). Introduction: principles and positions. In: I. Parker (org) *Handbook of critical psychology*. pp.1-9. New York: Routledge.
- Pasqualini, J. C.(2009). A Perspectiva Histórico-Dialética da Periodização do Desenvolvimento Infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 14, p. 31-40. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYcJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt>
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>
- Pfromm Netto, S. (2011). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática*. Wechsler, S. (org). pp. 13-30. Campinas, SP: Editora Alínea. 4ªed.
- Pires, M. F. de C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 1 (1), 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.
- Prefeitura Municipal de Campinas. Resolução SME nº 16 de 28 de novembro de 2018. Diretrizes e Normas para o Planejamento, elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino Diário oficial do Município Campinas nº 11.970, São Paulo. 30 nov.2018. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/596173057.pdf>
- \_\_\_\_\_. lei municipal nº 6662, de 10 de Outubro de 1991. Cria o conselho de escola nas unidades educacionais do município de Campinas. Recuperado em: [https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:sao.paulo:campinas:municipal:lei:199\\_1-10-10:6662](https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:sao.paulo:campinas:municipal:lei:199_1-10-10:6662)
- Prestes, Z.; Tunes, E.(2018). In: *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Prestes, Z. e Tunes, E. tradução: Santana, C. C. G. Rio de Janeiro: E-Papers. 1º edição.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624\\_103322\\_12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624_103322_12_Quijano.pdf)
- Ribeiro, D. de F. e Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. v. 16, n. 35 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>

- Rego, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Resende, T.de F. e Silva, G. F. da. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. v. 24, n. 90. pp. 30-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>
- Rey, F. L. G. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thomson. São Paulo (Estado). Decreto nº 64.994 de 28 de maio de 2020. Assembleia Legislativa de São Paulo. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/norma/194040>
- Rossato, M & Martínez, A. M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, nº 40, pp. 185-198. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>
- Silva, R. L; Souza, V. L. T.; Arinelli, G. S.; Dugnani, L.A. (2020). Relação família- escola e o futuro de estudantes do ensino médio público noturno. V.2 n.2. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/62>
- Silva, A. V. (2011). Fora da escola: a educação na luta e no compromisso social. In: *Memórias de Campo Grande: uma história de lutas e religiosidade na região às margens da John Botd Dunlop*. Org. Roldão, I. C. C. Ideias & Letras, SP.
- Silva, S. S. G. T. e Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v.23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>
- Souza, V. L. T., Arinelli, G. S.(2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie* , v. 3, n.2. p. 291-312. Disponível em: <https://www.academia.edu/41236834>
- \_\_\_\_\_. (2016). Contribuições da Psicologia à Compreensão do Desenvolvimento e Aprendizagem. In: *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos*. Souza, V.L.T, Petroni, A. P.e Andrada, P.C. (orgs). São Paulo: Loyola. Pp. 11-28.
- \_\_\_\_\_; Andrada, P. C.; Pissolatti, L. M. e Venancio, M. M. R. (2013). Os sentidos da escola para os pais. *Psicol. educ.* [online]. n.36, pp. 55-66. ISSN 1414-6975.
- \_\_\_\_\_& Andrada, P.C. (2013) Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30,355-365. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/abstract/?lang=pt>
- \_\_\_\_\_. (2005). Escola e Construções de valores: desafios à formação do aluno e do professor. Editora Loyola, São Paulo-SP.
- Sparemberger, R. F. L e Becker, J.L.O (2020). Repensar a Colonialidade: o humano e o sub-humano em tempos de pandemia. In: *Pensar a Pandemia: Perspectivas Críticas para o Enfrentamento da Crise*. Org. Teixeira, J. P. A. p. 481-490. Ed. Tirant lo Blanch
- Taddei, P. E. D.; Paludo, C. (2018). Fundamentos da educação: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, jan/abr. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i1.9051>.
- Teo, T. (2012) Critical Psychology Teo, T. In R. W. Rieber Org.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (p. 236–248). Springer US. Recuperado de [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-0463-8\\_5](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-0463-8_5).
- Tonet, I. (2016). O método científico: uma abordagem ontológica. Tonet, I. (org). São Paulo: Instituto Lukács, 2ª edição. 136 p
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São

- Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>.
- Tuleski, S. C., & Franco, A. F (2015). O método como produto da história. Revista Eletrônica Arma da Crítica, 6, 18–33. Recuperado de [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23190/1/2015\\_art\\_sctuleskiaffranco.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23190/1/2015_art_sctuleskiaffranco.pdf)
- Wanderer, A. & Pedroza, R. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. Psicologia Escolar e Educacional, 14(1),121-129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mwHKs3LSJcrp TYBrXBGjygi/?lang=pt&format=pdf>
- Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2007). Políticas Sociais, “terceiro setor” e “Compromisso Social”: Perspectivas e limites para o trabalho do psicólogo. Psicologia e Sociedade, 19 (1), p 30- 37.

## ANEXO 1

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PSICOLOGIA CRÍTICA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA ESCOLA: O LUGAR DA FAMÍLIA

**Pesquisador:** SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 45635721.8.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.680.336

##### Apresentação do Projeto:

O projeto "Psicologia Crítica e Processos Participativos na escola: o lugar da família" tem por objetivo pesquisar a mediação na relação escola e famílias, nos processos participativos da família para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Os participantes, de caráter voluntário, serão familiares dos estudantes da escola citada, que aceitaram participar, construindo um espaço de diálogo, ação e reflexão. O fundamento metodológico está embasado na compreensão da realidade pelo materialismo histórico dialético, por meio da pesquisa ação-participação. A pesquisa será desenvolvida por meio de três fontes de informação: a primeira, documental através do Projeto Pedagógico da escola e o livro de "registro de ocorrência" dos alunos. A segunda fonte será um mapeamento online das famílias para uma caracterização do desenvolvimento de suas crianças e a terceira fonte diários de campo registrado na participação e inserção da psicóloga-pesquisadora no cotidiano da escola, refletindo os elementos de ação-reflexão que contribuem para os processos participativos das famílias na escola. Busca-se assim legitimar a psicologia na escola, embasada pela perspectiva crítica, como mediadora nos processos de participação das famílias para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, gerando novos significados aos processos de aprendizagem. Essa pesquisa buscará pensar a escola pública como uma instituição capaz de promover mudança nas vidas das pessoas. Nesse caminho será preciso pensar na participação como importante elo de possibilidade de formação de sujeitos, a partir de suas histórias de vidas e o lugar que ocupam na sociedade. Para isso, a escola precisa entender sua

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A02 - Tênis  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Projeto: 4.680.336

relação com a família. E a psicologia pode e deve contribuir colaborando, por uma perspectiva crítica, no desenvolvimento das crianças fortalecendo as famílias e a escola. Isso se faz possível conhecendo os sujeitos e também seu contexto de vida.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem por objetivo investigar a mediação entre a relação escola e famílias, nos processos participativos da família para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Os participantes serão voluntários.

Mediar a relação escola e famílias no processo de participação para o acompanhamento do desenvolvimento infantil

**Objetivos Secundários:**

- Caracterizar as famílias da escola;
- Identificar os espaços de participação das famílias na escola;
- Investigar como as famílias e a escola entendem a participação;
- Compreender o processo de desenvolvimento das crianças pela perspectiva familiar e escolar;
- Construir elementos da ação da Psicologia que contribuam aos processos participativos das famílias na escola;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A priori considerando como possíveis riscos poderão ocorrer diante do contato com o momento sensível da pandemia e as histórias vividas podendo sensibilizar e impactar de alguma maneira os participantes, mas serão acompanhados pela psicóloga-pesquisadora que oferecerá todo apoio necessário aos participantes. Caso haja necessidade, será possível parar a intervenção e problematizar o motivo do impacto ou retomar em outro momento a depender dos participantes. Serão tomadas todas precauções para evitar tais riscos possíveis. Caso haja qualquer prejuízo percebido pela pesquisadora ou apresentado pelo participante poderemos avaliar o interesse na participação.

**Benefícios:**

Em relação aos benefícios, é possível pontuar diversos, como: um espaço de escuta e discussão sobre o desenvolvimento infantil, o sentido de participação, fortalecimento dos participantes, enquanto sujeitos em seu pertencimento como agente do desenvolvimento das crianças, engajamento familiar, contribuição da psicologia inserida e envolvida no cotidiano dos

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euzébio de Jesus Zerbin, 1516 - Bloco A02 - Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida      **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)

participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os participantes serão familiares das crianças da escola, entendam-se os responsáveis pelas mesmas, donde se infere que seja necessário apenas o TCLE. Serão buscados 20 familiares e o contato se dará por WhatsApp. Para as reuniões, quando agendada pela psicóloga-pesquisadora, que serão fonte da construção de diários de campos, os familiares receberão um novo convite com data, horário e link de acesso a ser realizada pelo Google Meet, sendo essa a ferramenta de videoconferência utilizada pela escola para reuniões com estudantes e familiares. O convite será enviado pela professora no grupo de WhatsApp da turma e colocado também nas redes sociais da escola que tem servido de meio de comunicação para a comunidade escolar. Sobre o método, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa compreendida na epistemologia de Gonzalez Rey (2005) na busca por possibilidades em compreender as subjetividades em suas realidades concretas, adversas e complexas sem limitar, enquadrar ou restringir as formas de produzir conhecimento nas ciências humanas e sociais, requerendo assim construções de representações teóricas que permitam a pesquisadora acessar novas "zonas de sentido" sobre o tema pesquisado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão apresentados os termos:

- a) Projeto de pesquisa contendo todos os itens solicitados pela CONEP;
- b) Questionário/mapeamento das famílias;
- c) Carta à Propesq solicitando autorização para realização a pesquisa;
- d) TCLE descrevendo o caráter da pesquisa, os riscos envolvidos, o tempo de realização dos questionários, o armazenamento dos dados;
- e) Autorização do Representante Regional no Núcleo de Ação Descentralizada de Educação da região Noroeste de Campinas-SP;
- f) Autorização da escola.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

Conclusão: Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma



Continuação do Parecer: 4.680.336

Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1706050.pdf	30/03/2021 11:46:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa_Doutorado_SSGT S_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:44:31	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:41:29	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Solicitacao_acesso_BO_GEPINPSI_SSGTS_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:40:59	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_Mapeamento_online_Familias_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:39:19	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_acesso_documento_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:36:15	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Propesq_SSGTS_RSLG_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:33:06	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_NEAD_RR_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:30:42	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_NAED_Supervisor_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:24:42	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:23:16	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euclides de Jesus Zerbiní, 1516 - Bloco A02 - Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-871  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



**PUC**  
CAMPINAS  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE CAMPINAS -  
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.680.326

Declaração de concordância	Consentimento_acesso_BD_GEPINPSI_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:22:20	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Declaracao_Custos_Recursos_SSGTS_RSLG_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:21:34	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_SSGTS_RSLG_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:19:49	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:19:35	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_SSGTS_doutorado_CEP2021.pdf	30/03/2021 11:09:57	SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 29 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**  
**Mário Edvin GreTERS**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zarbini, 1516 - Bloco A02 - Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cláudia **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedestica@puc-campinas.edu.br

## ANEXO 2

### SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO BANCO DE DADOS DO GEPINPSI/ ECOAR



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Sociodemoral

#### SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO BANCO DE DADOS DO GEPINPSI/ PROJETO ECOAR

Prezada Prof.ª Dr.ª Raquel Souza Lobo Guzzo

Eu, **Soraya Sousa Gomes Teles da Silva** (RA 18455386), doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia inserida no Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (Gep-Inpsi) e psicóloga no projeto ECOAR, solicito autorização para acessar o banco de dados do projeto ECOAR, para consultar e analisar os Diários de Campo da EMEF Padre Leão Vallerie produzidos pela equipe de Psicologia do Projeto ECOAR, no período de 2018 a 2022, para fins do desenvolvimento da pesquisa intitulada **“Psicologia crítica e processos participativos: o lugar da família na escola”** em que sou a pesquisadora. Comprometo a seguir os procedimentos éticos em pesquisa de acordo com a resolução vigente que abarca as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Assim sendo, solicito autorização me colocando à disposição para qualquer dúvida.

Campinas, 09 de março de 2021

*Soraya Sousa Gomes Teles da Silva*  
Soraya Sousa Gomes Teles da Silva  
Pesquisadora doutoranda

## ANEXO 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACESSO AO BANCO DE DADOS DO GEPINPSI / ECOAR



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Socioemocional

#### TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACESSO AO BANCO DE DADOS DO GEPINPSI/PROJETO ECOAR

Eu, Raquel Souza Lobo Guzzo, coordenadora do projeto “ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” – desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação”, autorizo a doutoranda **Soraya Sousa Gomes Teles da Silva** a acessar e analisar os diários de campo produzidos pela equipe do ECOAR arquivados no Banco de Dados do referido projeto, localizado no Laboratório de avaliação e Medidas Psicológicas no Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, com o objetivo de cooperar na realização da pesquisa intitulada “**Psicologia crítica e processos participativos: o lugar da família na escola**”.

Campinas, 09 de março de 2021

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo**  
Coordenadora do Projeto ECOAR e Orientadora da Pesquisa

## APÊNDICE 1

### MAPEAMENTO FAMILIAR ONLINE

16/04/2021 Mapeamento das Famílias - Formulários Google

Mapeamento das Famílias

Perguntas Respostas 52

Seção 1 de 6

## Mapeamento das Famílias

Termo de Consentimento Livre Esclarecido Participante

Olá, está pesquisa está inserida no projeto ECOAR. Eu me chamo Soraya Sousa Gomes Teles da Silva e sou psicóloga aqui na escola EMEF Padre Leão Vallerie. Estou fazendo uma pesquisa sobre a participação da família na escola vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas sob orientação da Prof.ª Dr.ª Raquel Souza Lobo Guzzo. O nosso objetivo nessa pesquisa é ajudar (mediar) na relação da escola com a família em seus espaços de participação colaborando no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Gostaríamos que você participasse respondendo às perguntas do mapeamento a seguir que levarão no máximo 20 min. Também pedimos sua autorização para publicar os resultados desse mapeamento na pesquisa de doutorado "Psicologia Crítica e processos participativos: o lugar da família", que estamos construindo no grupo pesquisa onde o projeto ECOAR está inserido, bem como em eventos da Psicologia e em livros e revistas científicas. Para as publicações manteremos os nomes em sigilo absoluto, de acordo com as Diretrizes da Resolução 510/2019 de pesquisas em Ciências Humana e Sociais em que nos baseamos. Informamos que ao aceitar responder o mapeamento os riscos são pequenos, mas caso tiver algum desconforto solicitamos que entre em contato conosco, pois estaremos a sua disposição. Esclarecemos que sua participação é voluntária e, por isso, você não é obrigado a responder e colaborar nesse mapeamento. Caso decida não participar ou desistir após iniciar não haverá nenhum dano. Informamos que a devolutiva, dos resultados desse mapeamento, será feita depois para a escola e para as famílias. Quaisquer dúvidas estaremos disponíveis para esclarecer. Contato: Soraya Sousa Gomes Teles da Silva (CRP 06/127035). Endereço: Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas - área Socioemocional Avenida John Boyd Dunlop, s/n. Jd Ibaussurama - Campinas/SP. CEP 13012

Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os resultado...

[https://docs.google.com/forms/d/1w8O6cbxEWa-4wrDWzR5DFZH2uRgyYD2U1RP71RRK\\_c1/edit](https://docs.google.com/forms/d/1w8O6cbxEWa-4wrDWzR5DFZH2uRgyYD2U1RP71RRK_c1/edit) 1/8

## Composição familiar



Descrição (opcional)

Qual é o seu nome? \*

Texto de resposta longa

---

Qual o seu grau de parentesco com a(s) criança(s) matriculada(s) na escola? \*

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Avó
- Avô
- Tia
- Tio
- Outros...

Qual é o nome da criança? \*

Texto de resposta longa

---

Quantas crianças voce tem matriculas na escola? \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

Qual ano/turma a criança está matriculada? \*

- 1ºA
- 1ºB
- 1ºC

Quem mora na casa com a(s) criança(s)? \*

- Mãe
- Pai
- Irmão(s)
- Madrasta
- Padrasto
- Avó(s)
- Tia(s)
- Tio(s)

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 6

## Rotina Familiar

Descrição (opcional)

Existe uma rotina na casa? \*

Sim

Não

Qual horário a criança acorda? \*

Texto de resposta longa

Quais horários a criança se alimenta? \*

Texto de resposta longa

Quais horários a criança brinca? \*

Texto de resposta longa

Qual horário a criança faz as atividades escolares? \*

Texto de resposta longa

Qual horário a criança toma banho? \*

Texto de resposta longa

Qual horário a criança dorme? \*

Texto de resposta longa

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 6

## Adaptação à plataforma online

Descrição (opcional)

Você tem conseguido ajudar a criança a fazer as atividades na plataforma Google Sala de

- Sim
- Não
- Às vezes

Como você se sente no momento de ajudar com as atividades na plataforma Google Sala de Aula? \*

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

## Seção 5 de 6

## Impactos da pandemia



Descrição (opcional)

Alguém da casa foi contaminado pelo vírus COVID-19? \*

- Sim
- Não

Houve morte de algum familiar nesse período? Qual o motivo? \*

Texto de resposta longa

.....

Alguém da casa perdeu emprego por causa da pandemia? \*

- Não
- Sim, 1 pessoa.
- Sim, 2 pessoas.
- Sim, 3 pessoas.
- Sim, 4 pessoas ou mais.
- Outros...

A pandemia interferiu nas suas emoções e sentimentos? Como? \*

Texto de resposta longa

.....



A pandemia interferiu nas emoções e sentimentos da criança? De que maneira? \*

Texto de resposta longa

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 6

## Participação na escola

Descrição (opcional)

Você sabe quais são os espaços que você pode participar na escola? \*

Sim

Não

Você participou das seguintes reuniões com a escola? \*

Sim, reunião família e professor antes da pandemia.

Sim, reunião com a direção antes da pandemia.

Sim, reunião com a direção na pandemia.

Sim, conselho de escola antes da pandemia

Sim, conselho de escola na pandemia.

Sim, reunião com alunos, família e escola na pandemia.

Não

De que maneira você acha que seria mais interessante a sua participação? \*

Texto de resposta longa

## APÊNDICE 2

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO NAED



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório De Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Socioemocional

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO NAED

Eu, N M , matrícula que exerço a função de Supervisora no Núcleo de Ação Descentralizada de Educação na região Noroeste de Campinas-SP, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de doutorado intitulada "Psicologia Crítica e Processos Participativos na Escola: o lugar da família", sob autoria da psicóloga e doutoranda Soraya Sousa Gomes Teles da Silva (CRP 06/127035) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/577), no qual estão inseridas nessa escola por meio do Projeto ECOAR, no período de 2018 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas-SP. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral: Mediar a relação escola e famílias no processo de participação para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e por objetivos específicos: a) caracterizar as famílias da escola; b) Identificar os espaços de participação das famílias na escola; c) Investigar como as famílias e a escola entendem a participação; d) Compreender o processo de desenvolvimento das crianças pela perspectiva familiar e escolar; e) Construir elementos da ação da Psicologia que contribuam aos processos participativos das famílias na escola. A natureza do material a ser analisado consiste nos resultados dos documentos oficiais da escola em que conste a participação das famílias, mapeamento online das famílias e diários de campos produzido pela equipe do projeto ECOAR a partir de sua inserção e intervenções na unidade escolar EMEF . Fui informada que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, 04 de dezembro de 2020

(Supervisora Educacional do NAED)

## APÊNDICE 3

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório De Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Socioemocional

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ESCOLA

Eu, M \_\_\_\_\_, matrícula funcional 1. \_\_\_\_\_-0, que exerço a função de Diretor Educacional da EMEF Padre Leão Valleriê, na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de doutorado intitulada “Psicologia Crítica e Processos Participativos na Escola: o lugar da família”, sob autoria da psicóloga e doutoranda Soraya Sousa Gomes Teles da Silva (CRP 06/127035) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/377), no qual estou inseridas nessa escola por meio do Projeto de Extensão ECOAR, no período de 2018 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas-SP. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral: Mediar a relação escola e famílias no processo de participação para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e por objetivos específicos: a) caracterizar as famílias da escola; b) Identificar os espaços de participação das famílias na escola; c) Investigar como as famílias e a escola entendem a participação; d) Compreender o processo de desenvolvimento das crianças pela perspectiva familiar e escolar; e) Construir elementos da ação da Psicologia que contribuam aos processos participativos das famílias na escola. A natureza do material a ser analisado consiste nos resultados dos documentos oficiais da escola em que conste a participação das famílias, mapeamento online das famílias e diários de campos produzido pela equipe do projeto ECOAR a partir de sua inserção e intervenções na unidade escolar EMEF \_\_\_\_\_. Fui informado que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, 09 de março de 2021

  
\_\_\_\_\_  
(Diretor da EMEF \_\_\_\_\_)



## APÊNDICE 4

### SOLICITAÇÃO PARA ACESSO AO LIVRO DE REGISTRO DE OCORRÊNCIA DE ALUNOS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório De Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Socioemocional

#### SOLICITAÇÃO PARA ACESSO AO DOCUMENTO " LIVRO DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS DE ALUNOS" DA EMEF [REDACTED]

Eu, Soraya Sousa Gomes Teles da Silva, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência, na PUC- Campinas, desenvolvendo a pesquisa "**Psicologia Crítica e Processos participativos: o lugar da família**", venho por meio desta solicitar a autorização da EMEF Padre [REDACTED] para consultar o documento "livro de Registro de ocorrências de alunos" a fins de análise documental. A pesquisa que me proponho a realizar está inserida no Projeto de Extensão ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) desenvolvido no do Programa do Risco a Proteção, inserido no Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (GEPINPSI) e visa organizar indicadores presentes nas ações referentes a **relação escola e família**, a fim de fornecer subsídios para o desenvolvimento do fortalecimento e da participação das famílias no contexto escolar. Espero contar com a sua autorização, colocando-me a disposição da escola para a explicação de quaisquer dúvidas. Concordando com a autorização, peço que seja preenchido o consentimento abaixo. Desde já agradeço a colaboração.

*Soraya Sousa Gomes Teles da Silva*

Soraya Sousa Gomes Teles da Silva  
Pesquisadora doutoranda

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED], diretor pedagógico desta unidade de ensino autorizo a psicóloga pesquisadora **Soraya Sousa Gomes Teles da Silva**, a analisar o referido documento com o objetivo de cooperarmos na realização de sua pesquisa. Desde que o uso estrito dos dados seja para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes.

Data: 09/03/2021

Assinatura: *[Handwritten Signature]*

[REDACTED]  
(Diretor da EMEF [REDACTED])



## APÊNDICE 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARTICIPANTE

Olá, eu me chamo Soraya Sousa Gomes Teles da Silva e faço parte do projeto ECOAR aqui na escola EMEF . Estou fazendo uma pesquisa sobre a participação da família na escola vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo. O nosso objetivo nessa pesquisa é ajudar (mediar) na relação da escola com a família em seus espaços de participação colaborando no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Gostaríamos que você participasse respondendo às perguntas do mapeamento a seguir que levarão no máximo 20 minutos. Também pedimos sua autorização para publicar os resultados desse mapeamento na pesquisa de doutorado “Psicologia Crítica e processos participativos: o lugar da família”, que estamos construindo no grupo pesquisa onde o projeto ECOAR está inserido, bem como em eventos da Psicologia e em livros e revistas científicas. Para as publicações manteremos os nomes em sigilo absoluto, de acordo com as Diretrizes da Resolução 510/2019 de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais em que nos baseamos. Informamos que ao aceitar responder o mapeamento os riscos são pequenos, mas caso tenha algum desconforto solicitamos que entre em contato conosco, pois estaremos a sua disposição. Esclarecemos que sua participação é voluntária e, por isso, você não é obrigado a responder e colaborar nesse mapeamento. Caso decida não participar ou desistir após iniciar não haverá nenhum dano. Informamos que a devolutiva, dos resultados desse mapeamento, será feita depois para a escola e para as famílias. Quaisquer dúvidas estaremos disponíveis para esclarecer.

Contato: Soraya Sousa Gomes Teles da Silva (CRP 06/127035) Endereço: Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas - área Socioemocional - Avenida John Boyd Dunlop, s/n. Jd Ipaussurama - Campinas/SP. CEP 13012 – 970. E-mail: [ssilva@gep-inpsi.org](mailto:ssilva@gep-inpsi.org) / Telefone: (19) 3729-8534 ou (19) 984425722

\* Obrigatório

Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os resultados sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que a devolutiva será feita para escola e para as famílias e entrarei em contato com a psicóloga pesquisadora caso tenha algum desconforto ou dúvida. Considerando, que fui informada (o) dos objetivos e da importância de minha participação neste mapeamento, bem como do caráter voluntário, do risco pequeno ao responder e da utilização dos dados para fins científicos

## APÊNDICE 6:

### ROTEIRO DO ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS

---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia  
Laboratório De Avaliação e Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional.

#### ROTEIRO DO ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS

Estamos iniciando os grupos com as famílias, que consiste em uma conversa com o objetivo de compreender a relação entre escola, família e estudante, o desenvolvimento das crianças. Serão feitos dois encontros por turma com duração de aproximadamente 1 hora. Esses encontros serão utilizados na pesquisa de doutorado “Psicologia Crítica e Processos participativos na escola: o lugar da família” que tem por objetivo contribuir no processo de participação das famílias na escola para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Se você não quiser participar fique à vontade para se manifestar.

Esse Roteiro foi construído, mas não seguido na íntegra, pois serviam de disparadores para o início da conversa prosseguindo de acordo com o interesse dos participantes.

#### COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1. Nome dos responsáveis
2. Grau de parentesco com a (as) criança (as) matriculada (as) na escola
3. Nome da criança
4. Quantas crianças você tem matriculada na escola?
5. Quem mora na casa com as crianças?

#### ROTINA FAMILIAR

1. Existe uma rotina?
2. Que horas a criança acorda? Que horas a criança se alimenta? Que horas a criança brinca? Que horas faz as atividades escolares? Que horas a criança toma banho? Que horas a criança dorme?

#### ADAPTAÇÃO A PLATAFORMA ONLINE

1. Você tem conseguido ajudar a criança a fazer as atividades na plataforma Google Sala de Aula?
2. Como você se sente no momento de ajudar nas atividades da plataforma Google Sala de Aula?
3. Quais os espaços a criança tem participado na escola?



4. Como foi adaptar a rotina ao ensino via remoto?
5. Como foi a adaptação as plataformas disponíveis para esse ensino?

#### IMPACTOS DA PANDEMIA

1. Alguém em casa já foi contaminado pelo COVID19? Houve alguma perda familiar nesse período? Qual motivo? Alguém da casa perdeu o emprego por causa da pandemia? A pandemia interferiu nas suas emoções e sentimentos da família, Como?

#### DIMENSÃO EMOCIONAL E SOCIAL

1. O que você pode dizer sobre como sua criança tem se relaciona com os outros? Como ela se relaciona com você? (PACED)
2. Sua criança tem apresentado sentimento de medo? Você saberia dizer o motivo? Você tem percebido ela triste? O que a deixa feliz? (PACED)
3. Fale um pouco sobre como sua criança se expressa, ela gosta de conversar? Gosta de falar com você e com outras pessoas? Conversa bastante? Fala corretamente as palavras? Você a atende? (PACED)

#### DIMENSÃO ESCOLAR

1. Sua criança sabe ler? Reconhece as cores? Sua criança gosta da escola? Gosta de fazer as tarefas? Conta para você o que aprende lá? Gosta de ler revistas? Gosta de ler livros? (PACED)
2. Fale um pouco sobre como você percebe a influência da escola na vida da sua criança? (PACED)
3. O que você gostaria que mudasse na escola? (PACED)