

ENTRELAÇANDO A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica

SUSANA INÊS MOLON¹

Resumo

Este artigo discute a relação entre a Psicologia e a Educação, suas contribuições e limitações para a construção de um projeto educativo emancipatório. Defende a abordagem sócio-histórica na formação continuada de professores pela possibilidade crítica de tal enfoque, na reflexão da teoria e da prática, no diálogo e no respeito aos diversos tipos de saberes e fazeres. Analisa a perspectiva sócio-histórica que compreende o homem inserido nas relações sociais, determinado e determinante, mas fundamentalmente um ser humano afetivo e volitivo. Por fim, considera a subjetividade e a afetividade enquanto dimensões constitutivas do sujeito.

Abstract

This article discusses the relationship among Psychology and Education and its contributions and limitations for a continuous teacher education. It defends the social-historical teachers' continuous formation. It analyzes the social-historical perspective that understands man inserted in social relationships as volitive and affective human being. Finally, it considers the subjectivity and the affectivity while constituent dimensions of the subject.

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. E-mail: susana.molon@furg.br

Palavras-chave:

Psicologia, abordagem sócio-histórica, educação, formação de professores

Key-words:

Psychology, socio-historical approach, education, teacher training.

Introdução

A Psicologia e a Educação, enquanto campos de conhecimento e de intervenção, constituem-se em terrenos extremamente férteis e promissores, caracterizados pela diversidade e pluralidade teórica e metodológica, e pela multiplicidade de formas de atuação.

A discussão entre Psicologia e Educação deve ser vista historicamente nas suas complexas inter-relações, as quais são configuradas ora por afastamentos ora por aproximações, construtivas e/ou destrutivas. Porém, sempre tensionadas – no campo epistemológico e no cotidiano das práticas educativas – pelos sujeitos e subjetividades constituídas e em constituição, pela construção teórica e prática, pelas relações de poder, tanto de ordem macrossocial quanto de micropolíticas, que perpassam interesses diversos nas esferas científicas, políticas e nos contextos pedagógicos.

Lima (1990), ao analisar o conhecimento psicológico e suas relações com a educação afirma tratar-se de uma relação assimétrica na qual a Psicologia apresenta-se como portadora de uma autoridade, assumida e delegada, na e pela Educação, a qual desempenha um papel determinante nessa relação desigual, uma vez que busca explicações em outras áreas a respeito do fenômeno educativo e do processo ensino-aprendizagem.

Com isso, tende a patologizar ou sociologizar o não-aprender. A autora observa que, no Brasil, a relação da Educação com a Psicologia não emergiu da realidade brasileira, mas é um produto importado, é uma transposição do modelo educacional norte-americano.

Patto (1984) analisa as origens históricas da introdução da Psicologia no Brasil e seu desenvolvimento, especialmente na Educação. Identifica as principais orientações teóricas e práticas da Psicologia na Educação, sinalizando três grandes momentos, a saber: as primeiras experiências, aproximadamente entre 1906 e 1930, ficaram restritas a poucos pesquisadores em seus laboratórios, seguindo a tradição européia; de 1930 até a década de 60, a Psicologia caracterizou-se pela forte influência norte-americana, conseqüentemente, pelo florescimento da abordagem psicométrica, experimental e tecnicista; a partir de 1970 ela é introduzida sistematicamente nas escolas em uma perspectiva adaptacionista.

Assim, a Psicologia promoveu um desserviço à Educação, com a convivência desta, pois buscava a adaptação e o ajustamento, isto é, a conformidade a uma determinada realidade social, ignorando a desigualdade social, a exploração, a dominação cultural e as práticas sociais e educacionais de exclusão/inclusão perversa².

Patto (1984, 1993, 1997) denuncia o caráter ideológico da Psicologia, que produziu um arsenal de teorias, métodos e técnicas referentes ao desenvolvimento humano e ao desempenho pedagógico das classes subalternas, comprometido com a sociedade norte-americana, concomitantemente, com as imposições do sistema capitalista e sua ideologia dominante. Ressalta que é necessário olhar a relação entre problemas sócio-político-econômicos, as manifestações dos segmentos de classe subalternas e as teorias psicológicas que penetram e balizam o campo educacional, tal como ocorreu na década de 70, com o surgimento da teoria da carência ou privação cultural, em que houve o encobrimento das questões sociais com densas camadas psicologizantes e o fortalecimento dos programas de educação compensatória para crianças pobres.

Nesse aspecto, Patto (1997) endossa a posição de Saviani (1983) defendendo que as crianças das classes subalternas necessitam não de programas de educação compensatória mas sim de uma compensação educacional, isto é, que lhes sejam oferecidas as melhores condições educacionais.

Entretanto, os psicólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, sociólogos e outros ainda desempenham o papel de especialistas em adaptação, a esses cabe-lhes comprovar incapacidades e atestá-las no laudo psicológico ou na perícia médica, ou no parecer da entrevista socioeconômica.

A função de diagnosticar a criança problemática e perturbadora em relação à criança ideal deixou raízes nas escolas, tanto que até hoje ela é reivindicada.

A demanda do trabalho psicológico nas escolas geralmente está associada à resolução de problemas, mais precisamente às dificuldades das crianças portadoras de queixa escolar.

Segundo Souza (1997), a adesão dos profissionais “psi” ao modelo psicologizante ou medicalizante é reflexo de uma concepção de mundo que busca explicações sobre a realidade nas estruturas psíquicas e nega as determinações sociais e institucionais sobre o psiquismo, obscurecendo as arbitrariedades, as discriminações de que as crianças de classes subalternas são vítimas, tanto no processo educacional quanto no histórico.

A complexidade da concretude cotidiana das escolas possibilita reflexões, mas como observa Mello (1997), as reflexões sobre problemas tão sérios dos processos de escolarização podem oferecer, na maioria dos casos, mais do que respostas imediatas, excepcionais indagações.

² Sawaia (1999) afirma que a lógica da desigualdade social promove diariamente a exclusão/inclusão perversa. Nessa perspectiva, a exclusão é entendida como um processo complexo e multifacetado, que existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela, portanto, um processo que envolve o homem e suas relações com os outros, nos aspectos materiais, políticos, relacionais e subjetivos.

Gatti(1992)considera que as melhores respostas para o ensino, e conseqüentemente para a formação de professores, podem ser localizadas em enfoques pedagógicos e não tanto de natureza psicológica, em abordagens mais relacionais do que individuais.

Assiste-se a um movimento de crítica da atuação da Psicologia na Educação, em que os pesquisadores e profissionais “psi” começam a apontar novos rumos e enfrentar os desafios teóricos e práticos. Além dos autores já mencionados, destacam-se os estudos de Meira (2000), Souza e Machado (1997), Andaló, (1997), entre outros.

Sobre essa nova perspectiva cabe um alerta: se alguns psicólogos estão fazendo a autocrítica e a revisão crítica necessária, buscando novos referenciais teórico-metodológicos, construindo outras relações com as instituições sociais e educacionais, sem ter a pretensão de ser uma postura hegemônica mas em disputa, outros especialistas vêm ocupando a função diagnosticadora adaptativa do psicólogo, especialmente o psicopedagogo, que em alguns cursos de pós-graduação *lato sensu* recebem o título de psicopedagogos clínicos.

O debate da relação entre Psicologia e Educação permite visualizar as possibilidades de entrelaçamentos desses campos que podem configurar ou não novas áreas de conhecimento, tais como Psicologia da Educação, Psicologia na Educação, Psicologia Educacional e Psicologia Escolar; além disso, podem subsidiar o questionamento sobre a natureza da relação da Psicologia com a Educação ou vice-versa, isto é, são campos complementares e auxiliares, ou uma exerce o domínio sobre a outra. Assim sendo, qual é a referência central: a Psicologia ou a Educação?

Outras questões emergem, tais como: de onde se fala, qual a intencionalidade e para quem se dirige, quais são os destinatários?

O meu lugar/espço teórico-metodológico e de intervenção profissional está entretido por esses dois campos de conhecimentos – Psicologia e Educação: sou uma psicóloga social que dialoga e atua no campo educacional, minha experiência constituiu-se especialmente nessa articulação, além do diálogo com as outras ciências humanas e sociais. Trabalho tecendo encontros e desencontros com a Psicologia Social, a Psicologia Escolar e a Psicologia da Educação, onde o eixo orientador é a abordagem sócio-histórica, na qual defendo a formação continuada de professores.

Na análise das questões sociais e educacionais, é importante criar imagens e categorias desestabilizadoras, conforme expressão de Santos (1996), que recuperem a capacidade de o ser humano se indignar e se espantar diante da trivialização e banalização do sofrimento ético-psicológico e que sejam capazes de conciliar idéias e emoções que confirmam sentidos inesgotáveis à produção do conhecimento.

Segundo Sawaia (1999) o sofrimento ético-político é a dor mediada pelas injustiças sociais, ou seja, é o sujeito que sofre, mas esse sofrimento não tem a origem nele e sim em intersubjetividades configuradas social e historicamente.

Concorda-se com Santos (1996) quando diz que novos projetos educativos emancipatórios podem emergir nos diversos campos do conhecimento e da experiência humana, pois são produto da iniciativa do ser criativo, projetos de memória (o passado para iluminar o presente e orientar o futuro) e de denúncia, de comunicação e de cumplicidade.

Desse modo, a Psicologia e a Educação necessitam dialogar junto com as demais áreas, formas ou tipos de conhecimentos, para a construção de um novo mundo, anunciando novos sujeitos sociais e políticos e processos de subjetivação diferenciados que contemplem a diversidade e a pluralidade sem perder a orientação ética e epistemológica que reconhece a conflituosidade de saberes, fazeres e emoções, acenando para a solidariedade, a tolerância e a ruptura com o imperialismo cultural e educacional.

A produção de qualquer tipo de conhecimento deve estar atrelada à consciência da sua importância social a fim de promover uma vida mais decente e justa para a maioria da população.

Nesse sentido, é fundamental ter consciência do modo pelo qual teorias, métodos e técnicas podem naturalizar a concepção de ser humano, reproduzindo a matriz biológica (biologismo, psicologismo e sociologismo) ou historicizá-la, enfocando sua constituição social e histórica. Além disso, podem provocar a adaptação social dos indivíduos ou o “desamordaçamento” das classes subalternas.

Compartilha-se da idéia de que a democratização do ensino só ocorrerá em uma sociedade verdadeiramente democrática, como também, que se deva combater todas as formas de discriminação e preconceitos, conquistando relações sociais que potencializem a felicidade e não levem ao padecimento e à submissão. Idéia esta corroborada por Vygotsky (2001, p. 462) “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida”.

A formação docente e a abordagem sócio-histórica

A discussão da formação docente apresenta uma complexidade significativa, além de estar imbricada nessas relações abordadas acima. Sua emergência acontece no bojo desse debate, onde estão implicadas diversas dimensões da realidade, entre elas: Ministério da Educação, Secretarias de Educação, políticas públicas e educacionais, universidades e instituições públicas e/ou privadas, programas de formação, entidades nacionais etc.

A formação de professores pode ser trabalhada por diferentes concepções teórico-metodológicas, por meio de uma diversificação de enfoques e problemas nos mais distintos momentos educacionais em que se percebe a existência de diversos paradigmas e das mais variadas propostas pedagógicas, quer enfatizando as teorias pedagógicas quer abordando as teorias psicológicas, as perspectivas desde a sistêmica ou funcional ou comportamental, as abordagens dialéticas ou a pesquisa participante.

Além disso, existem grandes desigualdades nos diferentes níveis de educação formal (infantil, ensino fundamental, médio e universitário), informal e não-formal e nas assimetrias de âmbitos regionais, estaduais e nacional.

Pode-se dizer que é um território sem fronteiras onde existem múltiplos lugares, olhares e dizeres, nos quais transitam e atravessam os mais diferentes tipos de conhecimentos e de fazeres, configurados pelas próprias instituições, pelos técnicos, professores, alunos, familiares, comunidade, sociedade, nas relações formais e informais e nos órgãos oficiais e não-oficiais.

Existem diferentes terminologias e significados para a expressão “formação de professores”: formação pré-serviço, formação em serviço (aperfeiçoamento, capacitação, aprimoramento ou treinamento), formação continuada ou, ainda, uma proposta de um *continuum* de formação.

A questão não é apenas terminológica mas fundamentalmente epistemológica, são variações sobre uma problemática que, na maioria das vezes, exige não uma nova denominação, mas uma nova concepção que traga novos modos de compreender o(a) professor(a) como sujeito social e histórico, uma nova postura na relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, rompe-se definitivamente com a posição de detentores do conhecimento psicológico, de produtores de teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, de avaliadores de problemas do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), dentro de um enfoque de patologização do indivíduo e do grupo social, para construir novos modos de atuação e de intervenção no processo de ensino-

aprendizagem e especialmente na formação continuada de educadores, pautados na luta pela transformação da sociedade, pela conquista da emancipação humana e pela produção de novas subjetividades.

Na revisão crítica da ciência psicológica e suas relações dinâmicas com a Educação, a abordagem sócio-histórica mostra-se extremamente promissora, pois tal como afirma Vygotsky (1996), é necessário construir uma nova psicologia para o novo homem.

Uma das grandes contribuições do enfoque sócio-histórico é a não-dicotomização entre teoria e prática, entre o conhecimento psicológico e a Educação. Desde os seus primeiros trabalhos, Vygotsky transita interdisciplinarmente no conhecimento instituído e aborda questões transversalmente, trazendo colaborações estéticas, semiológicas, poéticas, filosóficas, pedagógicas e psicológicas para os problemas educacionais e sociais.

O autor possui um compromisso efetivo no campo educacional, tanto na produção teórica quanto na criação de laboratórios e institutos de psicologia para trabalhar questões educacionais.

Durante toda a sua produção, dialoga com as diversas áreas do conhecimento, com uma postura de respeito e admiração, mas, ao mesmo tempo, de forma crítica e argumentativa.

Acredita-se que quando os pressupostos e os eixos de argumentação estão alicerçados é possível e necessário o diálogo, a cumplicidade e a tolerância convivendo com as diferenças e com a diversidade, sem cair no relativismo absoluto ou no niilismo.

É fundamental a interconexão entre reflexões teóricas e práticas, pois a construção do conhecimento implica os diversos tipos de saberes e fazeres, bem como sua conflitualidade, para realizar constantemente a revisão das teorias e das ações, refletindo a práxis.

Por conseguinte, o enfoque sócio-histórico apresenta-se como uma contribuição efetiva no campo educacional e psicológico, sobretudo na formação continuada de educadores, pela possibilidade de historicizar o fenômeno psicológico, compreendendo o homem na sua dimensão cultural e social, trazendo para a discussão a subjetividade e a afetividade, enquanto dimensões constitutivas do sujeito.

A perspectiva sócio-histórica não apenas apresenta uma nova teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem, mas revoluciona o modo de conceber a constituição do sujeito, mostrando a possibilidade de pensar um sujeito criativo, afetivo, inconsciente, simbólico, cognitivo, corpóreo e semiótico que procura a ética e a estética da existência, sob e apesar das determinações sociais.

Os educadores - professores em formação continuada - são sujeitos constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais, sujeitos que se relacionam na e pela linguagem – nos processos de significação e nos processos dialógicos - no campo da intersubjetividade face a face e da intersubjetividade anônima.

Assim, por meio da mediação semiótica (mediação dos instrumentos psicológicos, dos signos) o educador se constitui, mas essa constituição acontece no confronto Eu-Outro das relações sociais e das práticas educativas, pois como afirma Molon (1999) a mediação é pressuposto, é a própria relação, e não algo que se interpõe entre dois elementos.

As funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, raciocínio, memória, afetividade) são mediadas, isto é, são de origem social e histórica, com isso, não são inventadas nem surgem *a priori*, precisam do outro para se desenvolver e se realizar, ou seja, nascem e vivem pela mediação semiótica, exigem o reconhecimento do outro para potencializar o autoconhecimento. Como diz Vygotsky, primeiro o outro me ordena depois eu me dirijo.

Para Vygotsky (2000) a função psicológica superior que potencializa e operacionaliza as demais é a vontade. O ser humano é volitivo e afetivo. Desse modo, a base afetivo-volitiva, isto é, os desejos, as necessidades, a motivação e as emoções movem os pensamentos, que se realizam por meio das palavras, as quais ganham vida no pensamento. As atividades humanas são coroadas de emoções.

Vygotsky enfatiza a importância da afetividade fornecendo indicativos para construir uma abordagem diferente da tradicional e subsidiando a crítica à instrumentalização das emoções. Pois atualmente vive-se em plena proliferação dos manuais de auto-ajuda, do esoterismo e das práticas de evangelização e das instruções programadas da neurolinguística, que penetram, também, no cotidiano dos professores. Para tanto, deve-se promover a desideologização e a desfeticização do seu tributo à Psicologia clínica e, mais recentemente, às ciências farmacológicas e neurobiológicas.

Desvelar o uso instrumental que estão fazendo do homem, por meio das emoções, para manter a “ordem social mundial” permite entender campanhas como as veiculadas na mídia, sobre histórias de professores que, por amor e vocação, suportam todos os sacrifícios para desempenhar a atividade docente.

Ao eleger a temática das emoções e ao perguntar sobre a afetividade nas investigações e nos trabalhos de formação docente, não significa enaltecê-las nem reduzi-las, mas sim concebê-las como constitutivas do sujeito e da produção da subjetividade.

Nesse enfoque, a subjetividade permeia os processos psicológicos e extrapola os limites da individuação de um sujeito. Nela encontra-se a consciência, a vontade, a intenção e a afetividade.

Essa perspectiva articula pensamento e sentimento, cognição e emoção, conhecimento e experiência apresentando-os como passagens do social ao psicológico e vice-versa, que são orientadores fundamentais para refletir a formação continuada de educadores.

Nas reflexões sobre as situações do cotidiano e das condições de trabalho, as expressões que falam sobre o (im)próprio, o (im)pertinente, o (in)freqüente e o (des)encontro passam a ocupar um lugar e um tempo de análise e de reflexão junto aos professores.

Busca-se, através da atividade de formação, possibilitar aos professores expressar e (re)encontrar a base afetivo-volitiva presente e/ou ausente nas suas trajetórias e compartilhar os sentidos das suas escolhas para que na dinâmica dialógica possam produzir significações e apropriações de experiências e de conhecimentos, visando à constituição de um grupo de referência e de acolhimento, uma guarida para suas angústias e inseguranças existenciais e profissionais, para seus dilemas e conflitos educacionais e para os obstáculos epistemológicos.

Considerações Finais

A Psicologia e a Educação apresentam riquezas desde suas origens, suas especificidades e seus processos de constituição; ao mesmo tempo, expressam a dinâmica histórica das áreas e das suas articulações epistemológicas e teórico-metodológicas, como também manifestam polêmicas e contradições, em um movimento permanente mas não constante, que revelam preocupações e trazem questões atuais apesar de não serem recentes, especialmente sobre os seus entrelaçamentos, contribuições e limitações.

A formação docente e a abordagem sócio-histórica podem ser vistas e compreendidas em diferentes perspectivas e nas mais diversas interpretações e modos de trabalhar que co-existem no cenário acadêmico e educacional.

Acredita-se que a abordagem sócio-histórica desenvolvida pela Psicologia Social crítica possibilita refletir a formação continuada de educadores tendo presente uma nova concepção do ser humano, enfatizando-o na sua dimensão social, cultural e histórica.

O(a) professor(a) é a referência fundamental, mas está inserido nas práticas sociais e educativas que acontecem nos diversos contextos pedagógicos e nas várias dimensões que formam, informam e conformam a engrenagem das instituições educacionais e que produzem, reproduzem e criam subjetividades.

Assim, a formação docente está circunscrita pelos desafios contemporâneos dos contextos educativos, no que diz respeito às práticas pedagógicas, às condições materiais da escola e salariais do professor, à violência social e ao fracasso escolar, bem como às transformações da realidade cultural-econômica, aliadas às históricas lutas sociais e políticas que acompanham a educação brasileira.

Além disso, como afirma Andaló (1995), o saber-fazer construído social e historicamente pelo(a) professor(a) constitui sua prática diária, nas condições de adversidade, de solidão e de heroísmo, mas também a sua própria identidade.

Identidade essa situada nas relações de poder, introduzindo necessariamente a ética e a cidadania nas suas discussões. De acordo com Sawaia (1999), a identidade não é um conjunto de atributos permanentes e imutáveis, mas a síntese de múltiplas identificações em curso.

Portanto, ao elaborar sua prática constitui-se e é reconhecido enquanto professor(a), em sua cotidiana concretude, na escola e em todas as relações e implicações presentes explícita e/ou implicitamente na sua vida.

Dessa maneira, a ação pedagógica incide e repercute na constituição de sujeitos, isto é, o(a) professor(a) ao formar, forma-se, e, em se formando, forma diferentemente, já que potencializa características e condições materiais e simbólicas que podem auxiliar no agenciamento de novas ações junto àqueles que formará ou que já formou.

Nos diversos contextos educativos, a ação educativa é constitutiva dos sujeitos em relação. O sujeito constitui-se pela atividade, uma atividade mediada socialmente e produtora de significado no campo das intersubjetividades. Os sujeitos são particularizados em suas identidades, nos processos de identificação em curso, onde o singular também expressa o universal, pois é entendido como determinação histórica, cultural e ideológica.

O desafio da abordagem sócio-histórica é a constituição de um referencial teórico-metodológico-filosófico-estético-ético que dê significado e sentido à sua existência enquanto sujeito – professor(a) – para além das determinações externas e internas, construindo novos modos de ser, pensar, fazer, sentir e devir.

Referências

- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala Professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDALÓ, C. S. de A. Psicologia e Educação. In: ZANELLA, A. V; SIQUEIRA, M.J.T.; LHULLIER, L. A.; MOLON, S. I. (orgs.). **Psicologia e práticas sociais**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.
- GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio, 1992.
- LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**, Brasília, n. 48, p. 3-24, out./dez. 1990.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

- MELLO, S. L. de. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1984.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E. da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A.; SOUZA, P. R. de (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SOUZA, M. P. R. de.; MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A.; SOUZA, P. R. de (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. O manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.