

# Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para os estudos acerca das Políticas Educacionais

Josemar Farias da Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

E-mail: jfarias80@gmail.com

## Resumo

Nas últimas décadas a Psicologia tem se revisto enquanto ciência e reafirmado seu compromisso ético, político e social, visando não somente à compreensão acerca dos fenômenos escolares, mas, sobretudo à construção de referenciais e práticas comprometidos com a construção de um modelo educacional que efetivamente contribua no enfrentamento do fracasso escolar. A instituição escola em seu papel de promover o aprendizado e o desenvolvimento, bem como a humanização do sujeito a partir de práticas e processos que se desenvolvem no âmbito escolar, é considerado para efeito desse trabalho – espaço de materialização das políticas educacionais. Neste trabalho, de natureza teórica e bibliográfica, objetivamos trazer a luz da Psicologia Histórico-Cultural, algumas contribuições, no sentido de reafirmá-la enquanto referencial teórico para a compreensão e estudo das políticas educacionais, que em tempos de neoliberalismo globalizado tem operado mudanças a partir do conceito polissêmico de qualidade, em que na maioria das vezes não trazem mudanças que se traduzam efetivamente, em melhoria dos processos educativos para os sujeitos envolvidos – professores e alunos - políticas estas, na maioria das vezes implementadas de forma vertical e autoritária. Defendemos que o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para compreensão daquilo que acontece ao coletivo escolar, bem como possibilitar tanto o enfrentamento, quanto a proposição de políticas educacionais comprometidas de fato com a humanização do sujeito e seu pleno desenvolvimento.

**Palavras-chaves:** Psicologia Histórico-Cultural. Políticas Educacionais. Humanização.

## Abstract

In recent decades Psychology as a science has been revised and reaffirmed its ethical, political and social commitment, aiming not only to the understanding of educational phenomena, but especially the construction of referential practices and committed to building an educational model that effectively contributes in coping with school failure. The school and its role in promoting learning and development as well as humanizing the subject from the practices and processes that develop in the school, the institution is regarded for the purposes of this work - space realization of educational policies. In this paper, theoretical and bibliographical nature, we aim to bring the light of Historical-Cultural Psychology, some contributions, in order to reaffirm it as a theoretical framework for understanding and study of educational policy in times of globalized neoliberalism has wrought changes from the polysemic quality concept, which most often do not bring changes that translate effectively in improving the educational process for those involved - teachers and students - these policies, most often implemented vertical and authoritarian manner. We argue that the theoretical contribution of Historical-Cultural Psychology can contribute to understanding of what happens to the school community, and to enable both the confrontation, as the

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEEPE).

proposition of educational policies in fact committed to the humanization of the subject and its full development.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. Educational policies. Humanization.

## Introdução

Nas últimas décadas a psicologia, principalmente a psicologia escolar tem se revisto em suas bases epistemológicas, e assim realizado um conjunto de pesquisas visando não somente a compreensão dos fenômenos e processos educativos (SOUZA, 2010).

Um conjunto de pesquisas em educação sob o olhar da psicologia escolar, após a década de 80, possibilitou compreender o fracasso escolar como resultado de uma complexa rede de relações que envolvem questões institucionais, estruturais, individuais, de funcionamento e também questões políticas que se desenvolvem no dia-a-dia da escola. (SOUZA, 2010; PATTO, 1996, 2007; MOYSÉS, 2001; COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Conforme defendido por Souza (2010), para se compreender a escola ou os problemas de escolarização é preciso pesquisá-la no contexto das políticas públicas educacionais, pois embora não apareça nos discursos oficiais de forma explícita, carregam sempre uma visão e um projeto de sujeito, de mundo, de sociedade, de educação, imprimindo valores que serão constitutivos das relações e das diversas práticas que se desenvolvem dentro da escola enquanto instituição, afetando sobremaneira os que dela participam. Numa perspectiva crítica, entendemos que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, pode contribuir nos estudos e pesquisas sobre as políticas educacionais, para além de lógicas individualizantes, fragmentadas, anistóricas, e descoladas de seu contexto cultural. Para Duarte (2006) uma teoria crítica em educação é considerada aquela que

“partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”. [...] Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. (p. 94).

Nesse sentido concordamos com Patto (2005, p. 37), onde afirma que

[...] é preciso que os que trabalham e aprendem nas escolas saibam que o lugar sombrio que habitam é resultado da forma perversa como os poderosos lidam com a instituição pública, a partir do verdadeiro horror a educação como formação – como lugar de preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e justiça.

Essas reflexões e esse “olhar” se fazem necessários, principalmente porque a escola (educação) tem sido escoadouro das mais diversas temáticas, problemas, embates, que se configuram no bojo de uma sociedade altamente excludente, individualista, tendo que dar conta de funções que outras instituições faliram (JUSTO, 2006), vista por alguns como único instrumento de mobilidade social.

Neste trabalho, de natureza bibliográfica, dividimos em duas partes, onde na primeira, tecemos algumas considerações iniciais sobre as Políticas Educacionais e algumas de suas especificidades. Num segundo e último momento, a luz da Psicologia Histórico-Cultural destacaremos suas contribuições e implicações, enquanto referencial teórico para os estudos e pesquisas acerca das Políticas educacionais.

Frente a isso objetivamos identificar os pressupostos da teoria que possam contribuir no entendimento e proposições de políticas educacionais comprometidas não somente com a humanização do sujeito, mas com a superação dessa sociedade.

## 1. Políticas Públicas Educacionais: espaço de contradições

Numa sociedade capitalista e com uma democracia burguesa como a nossa, que exclui milhares de trabalhadores e mercantiliza a saúde, educação, transporte e habitação entre outros, as políticas públicas desenvolvem-se numa verdadeira arena de embates, pois interesses de classes antagônicas estão em jogo. Entendendo essas questões Di Giovanni (2009, p. 02) nos dá sua contribuição nesse sentido ao considerar que

[...] a política pública como uma **forma contemporânea de exercício de poder nas sociedades democráticas**, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. [grifos do autor].

Vale pontuarmos que, como vivemos numa sociedade capitalista, e, portanto dividida em classes, com interesses antagônicos e com embates que se travam em todas as esferas tanto no campo político, social e econômico, a escola e as políticas educacionais não estão fora desse contexto, mas seguem e atuam reproduzindo toda uma lógica e discurso de um sistema que quer manter-se.

Ao longo da história a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um desses *loci* privilegiados. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 09).

Torna-se importante, se queremos uma escola e uma sociedade mais justa e equânime, pensar e problematizar as políticas educacionais levando em conta seus

determinantes e condicionantes históricos, sociais e culturais, na tentativa de compreender a lógica do discurso em que essas políticas se assentam e se inscrevem.

Para tal, devemos levar em consideração que elas são produzidas numa sociedade que passa por mudanças numa rapidez vertiginosa, que se dão no bojo da contínua reconfiguração das relações do capitalismo, no qual políticas públicas têm um papel relevante na tentativa de dar conta de demandas que a alta concentração de renda e a lógica excludente da sociedade capitalista têm criado e procurado a todo custo manter. (SHIROMA; MORAES; EVANELISTA, 2011).

Frigotto (2011) afirma que, no plano histórico, a globalização do capitalismo tem significado “[...] uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos” (p. 77), assim “a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real.” (p. 74).

As políticas educacionais carregam concepções dos proponentes e do seu contexto e demandas históricas: acerca do público e do privado, do papel do estado, dos fins da educação, acerca da escola como instituição, dos seus professores, gestores, alunos, e a partir dessas concepções intervêm visando melhorar sua “qualidade”, “eficiência”. Concepções hegemônicas, apropriadas e veiculadas em seus discursos sem criticidade acerca da lógica em que se assenta e se constrói.

Arroyo (2010, p. 1384) afirma que

É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados.

O autor segue afirmando ainda que, o que presenciamos hoje “[...] são políticas compensatórias, distributivas, corretivas das desigualdades que o mercado, a concentração da terra, da renda e do espaço, do conhecimento e do poder produzem” (ARROYO, 2010, p. 1415).

A partir dessas considerações, chamamos atenção acerca da importância, complexidade e da necessidade de se realizar uma pesquisa numa perspectiva crítica, levando em consideração nosso compromisso com a compreensão, luta e superação das desigualdades historicamente constituídas.

## **2. A Teoria Histórico-Cultural: Contribuições à Pesquisa em Políticas Educacionais**

A psicologia histórico-cultural tem em Vigotski seu maior expoente, bem como

seus colaboradores, Leontiev e Luria, psicólogos russos que revolucionaram a maneira de conceber o indivíduo superando concepções dualistas, relação corpo x mente, indivíduo x sociedade, fatores orgânicos x fatores ambientais, compreendendo o que há de humano no indivíduo como uma construção histórica e fruto de um processo iminentemente cultural, internalizados a partir de relações mediadas pelo outro (BARROCO, 2007).

De acordo com Tuleski, Facci e Barroco (2013), há que se levar em consideração os fundamentos filosóficos marxistas no entendimento e uso da psicologia histórico cultural. Enfatizando essa mesma necessidade Meira (2007), Tanamacci (2007), Facci (2004), Barroco (2007, 2011), Martins (2011), Shuare (1990) entre outros, vem defendendo, essa posição, pois segundo esses autores a obra de Vigotski não pode ser entendida nem dissociada dos fundamentos do materialismo histórico e dialético que lhes serviram de base.

Vigotski lutou para constituir uma psicologia marxista, uma psicologia do homem concreto, que leve em consideração as múltiplas e complexas determinações que o constituem (BARROCO, 2007).

Fugiria ao propósito desse texto discutirmos a fundo sobre os pressupostos do materialismo histórico e dialético bem como da obra marxiana, que nortearam a abordagem Histórico-Cultural. Por isso nos deteremos a discutir adiante alguns pressupostos dessa teoria que achamos relevante no escopo desse trabalho.

Vigotski, então, se apropria do método de Marx, o materialismo histórico e dialético, que leva em consideração as categorias dialéticas como a totalidade, movimento e contradição (MARTINS, 2011, p. 71). A autora nos afirma ainda que

Nas formulações materialistas dialéticas, o real não se institui em alternativas excludentes, mas na *alternância entre*, que se realiza nas contradições que encerra. Fazemos a transposição desse princípio, a título de ilustração, para o estudo das funções psíquicas: sensação é sensação e percepção é percepção, correto! Entretanto, a sensação é meio para a percepção e essa, por sua vez, seu condicionante. Assim, percepção é percepção e também sensação (e vice versa), dado que nos permite afirmar que tudo é e não é ao mesmo tempo! Logo, tratá-las em separado – assim como o entendimento da dinâmica que se institui entre elas em detrimento de suas propriedades particulares – é impossível. (p. 11)

No método materialista histórico e dialético o todo não é entendido simplesmente como uma somatória das partes, mas como um processo complexo e dinâmico, ou nas palavras de Meira (2007, p 36) “é síntese de múltiplas determinações” que o constitui.

Em sua obra “La Psicología Soviética tal como yo la veo” (SHUARE, 1990)

sistematiza e expõe três concepções importantes e, por isso, norteadoras da Psicologia Histórico-Cultural, nos apontando assim algumas generalizações conceituais presentes na obra de Vigotski. Dentre estas, destacamos a categoria historicismo, que ora julgamos importante discutir em nosso trabalho.

Vigotski insere na psicologia o “tempo” no sentido do materialismo dialético, considerando-o como “um vetor que define a essência da psique humana” (SHUARE, 1990, p. 59). Dessa forma, o tempo é inserido na psicologia como um fazer do homem durante sua história de humanização a partir do desenvolvimento de sua atividade produtiva para fazer frente à satisfação de suas necessidades, seja individual ou de forma coletiva. Entendemos que, seja em relação à natureza em seu uso e domínio, seja na relação dos homens com outros homens, as demandas e situações concretas não serão as mesmas infinitamente, dado o caráter mutável das condições de vida e existência, pois a atividade humana, pelo fato de ser produtiva, será sempre transformadora.

Assim, para Shuare (1990, p. 60) temos a primeira generalização conceitual a despeito da categoria historicismo adotada por Vigotski em sua proposta para a psicologia: “o tempo humano é história tanto na vida individual como na social; neste último como história do desenvolvimento das sociedades sendo a atividade produtiva (transformadora) dos homens, um ponto nodal para se compreender esse processo”.

De acordo com Lombardi (2010), ao longo da história, as formas e condições de vida do homem têm mudado sobremaneira, desde as formas como se relacionam com a natureza quanto às formas com que se relacionam entre si e satisfazem suas necessidades, pois de “[...] formas comuns de produzir, de viver e de pensar”, passaram a ter relações baseadas na propriedade privada, transformando drasticamente as formas, meios e condições para produção de bens, “resultando no aparecimento de grupos e classes sociais com interesses conflitantes e contrários no interior da sociedade.” (p.90).

Essa concepção relaciona-se com a categoria “trabalho”, postulada por Marx em “O Capital<sup>2</sup>”, no qual argumenta sobre o processo de trabalho e o processo de produção da mais-valia, entendido enquanto atividade produtiva em que o homem se vale de forças para transformar a natureza a fim de satisfazer suas necessidades.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza. Processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e

<sup>2</sup> Obra transcrita e disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>

submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (Karl Marx. O Capital. Vol. 1, Parte III, Cap. VII, Seção 1).

Entendemos a partir dessas contribuições, que alargam o nosso horizonte, que é na atividade produtiva de homens e mulheres reais e concretos ao longo da história que se constitui humanamente o sujeito, premissa que Vigotski considera em seus estudos ao situar a categoria “história” no entendimento do homem concreto, ou seja, do homem que se modifica ao modificar a natureza a partir das relações de trabalho exercidas ao longo de um percurso histórico em sua existência.

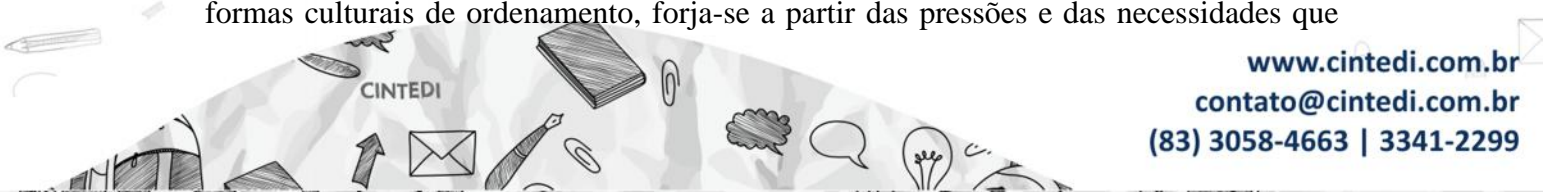
Dentro da categoria historicidade, no conjunto arquitetônico da obra de Vigotski, Shuare (1990) afirma que qualquer ciência que se dedique a estudar o homem e principalmente a psicologia deve levar em consideração que tem diante de si “um objeto histórico-social” (p. 60). Dai resulta uma segunda generalização conceitual decorrente da historicidade levada em consideração por Vigotski – a de que os fenômenos da psique humana são sociais em sua origem e não são imutáveis, se desenvolvendo historicamente a partir das atividades sociais dos homens. Assim, para Vigotski, nos afirma Shuare (1990, p. 61), “a história da psique humana é a história social de sua constituição”.

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sobre a pressão de necessidades técnicas e econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem são reconstruídas sob essa influência. Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo esse processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence. (grifo nosso) (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 143-144).

Dessa forma o psiquismo humano nasce, portanto, da atividade que, realizada com outros homens, caracteriza-se como coletiva, estabelecendo a partir, daí, relações sociais. Estando em consonância com o pensamento de Marx e Engels (1993, pp. 36-37) em “A ideologia alemã”, ao afirmar que

A produção das idéias, representações, da consciência está a principio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercambio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como fluxo direto do seu comportamento material. [...] Os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, os homens que realizam [...] tais como se encontram condicionados por um desenvolvimento de suas forças produtivas e do intercambio que a estas correspondem ate às suas formações mais avançadas

Um psiquismo que se forma na interação do indivíduo com a sociedade e suas formas culturais de ordenamento, forja-se a partir das pressões e das necessidades que



essa sociedade em sua estrutura e funcionamento apresenta enquanto desafio/experiência para esse sujeito – produto e produtor da cultura socialmente construída.

Nisso resulta a terceira generalização conceitual que Shuare nos aponta, na qual as funções psicológicas superiores (como atenção voluntária, linguagem, autocontrole etc.) são “[...] produtos da complexa interação do indivíduo com o mundo” (1990, p. 61), relações estas que são mediadas pelos instrumentos construídos pelo próprio homem, tendo a linguagem um papel importante nessa mediação a partir dos signos.

Cumpramos estabelecermos o alto grau de imbricação e interdependência do sujeito, de suas atividades desempenhadas, das configurações que se dão no interior do seu grupo, das relações que se estabelecem ao longo do tempo e das mediações que se dão no nível social enquanto elementos que constituem uma unidade dialética na formação do psiquismo humano.

Dentro da teoria que ora discutimos o indivíduo a partir de seu nascimento, adentra em um mundo já repleto de significações, desenvolvidas e acumuladas ao longo do desenvolvimento da humanidade, como afirma Leontiev (1978), pois “[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes.” (p. 265). É, portanto a apropriação do saber acumulado historicamente e de todo um universo de significações, que faz com que o indivíduo se constitua, enquanto indivíduo cultural.

Vigotski (1991) ressalta a natureza social da constituição do psiquismo e do desenvolvimento humano, na qual o indivíduo se constitui a partir das interações que, segundo ele são essencialmente mediadas. .

Entendemos, dessa forma, que a visão ou compreensão do mundo/sociedade, de sujeito, de aprendizagem e desenvolvimento reflete e tornar-se-á determinante no que concerne não somente as práticas pedagógicas cotidianas que se dão em sala de aula, mas se refletirá anteriormente na definição do currículo, do projeto político pedagógico da escola e principalmente nos modelos das diversas políticas públicas educacionais deflagradas pelo estado, visto que partem de determinadas concepções de sujeito e de sua constituição, bem como se ancoram em visões equivocadas e comprometidas mais com os ideais neoliberais inerentes a sociedade capitalista, do que o comprometimento de fato com o desenvolvimento e melhoria dos processos de escolarização que levem em consideração o sujeito e suas condições objetivas de vida, de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento e humanização a partir da apropriação crítica daquilo que a humanidade produziu de mais elaborado no decurso de seu



desenvolvimento histórico-cultural.

## Conclusões

Compreendermos as questões de fundo e termos o conhecimento das bases e reais interesses que norteiam políticas, programas e processos, passa a ser uma necessidade, e a psicologia pode contribuir para desenvolver e compor um conjunto de “práticas e saberes” (GONÇALVES, 2010, p. 17-18), que sejam capazes de garantir a universalidade de direitos e afirmar assim o compromisso da psicologia na construção de uma sociedade mais orientada à coletividade.

Assim, entendemos que as condições máximas para o pleno desenvolvimento social, em todas as suas dimensões, levando em consideração seus múltiplos fenômenos, inclusive as relações que se travam no campo das políticas públicas, “ocorrem em função de condições objetivas determinadas, sociais e históricas [...] (que se dão) em função das subjetividades produzidas dialeticamente na relação com a objetividade” (GONÇALVES, 2010. p. 18).

Ao se pensar uma política pública a partir da Psicologia numa perspectiva histórico-crítica espera-se trazer contribuições para entendimento da realidade de nosso sistema educacional, alvo de tantas políticas, reformas e toda sorte de ingerências, que se dão num campo com grandes conflitos de interesses, desvelando a realidade para além da aparência, de forma a assegurar o enfrentamento necessário do seu insucesso, suas contradições e de suas apropriações de forma acrítica de teorias pedagógicas e modismos tecnológicos, pois acreditamos e sonhamos um sonho possível – o de se construir o sucesso na/da escola.

## Referências

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: A procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17> . Acesso em: 01/09/14.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo Homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 415f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007b.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Ed., 1996.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 03/02/2014.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 17 (8), 2009. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/> . Acesso em 20/07/2014.

FACCI, M. G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP. Autores associados, 2004.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.73-102.

GONÇALVES. M. das G. M. Psicologia, subjetividade e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. 2010. Tese. (Livre-Docência). Unicamp – Faculdade de Educação. 377f. p. 90-92.

MARTINS. L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência em psicologia da educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SOUZA, M. P. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n.83 p. 129-149, março de 2010. Disponível em: [www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/163/13](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/163/13) Acesso em: 01/10/2014.

TANAMACHI, E. de R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico e dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TULESKI, S. C; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, Morelia, n. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em <http://teocripsi.com/documents/3TULESKI.pdf> . Acesso em: 03/06/2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

