

# DIVERSIDADES E ADVERSIDADES BIOECOLÓGICAS À LUZ DE URIE BRONFENBRENNER: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DO INDIVÍDUO FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DISFUNCIONAIS DO CONTEXTO SISTÊMICO-FAMILIAR

Vilma Janaína Rios Cabral Victal<sup>1</sup>

Sandra Patrícia Lamenha Peixoto<sup>2</sup>

João Paulo Alves Pereira<sup>3</sup>

Psicologia



ISSN IMPRESSO 1980-1785

ISSN ELETRÔNICO 2316-3143

## RESUMO

A teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner explica o desenvolvimento humano por meio de um sistema interrelacional, subdividido em níveis e aspectos multidirecionais. Segundo esta perspectiva teórica o indivíduo não se constrói apenas passivo às influências exercidas pelo ambiente, sendo ele também um agente nessa relação de implicações mútuas. O presente artigo propõe discutir os aspectos que compõem a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, ressaltando sua perspectiva dinâmica no que se concerne às interações contextuais ao longo do curso existencial – dando enfoque ao processo de caracterização identitária do indivíduo a partir das influências disfuncionais do contexto familiar e de que forma essas referências construídas reverberam comportamentalmente no ambiente escolar. Para tanto fez-se revisão de literatura contextualizada historicamente. A literatura indicou que o psicólogo deve ser um instrumento mediador para que ambos os contextos, família e escola, atuem de forma conjunta, possibilitando ao indivíduo a autonomia para que ele se reconheça agente da sua própria mudança e rompa com a visão de que é um “problema”, e que decisões devem ser tomadas por ele. Destacou-se, portanto, a importância da psicologia escolar como suporte na composição desse indivíduo, mediante os conflitos que emergem desse referencial de aprendizagens vivenciais.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Urie Bronfenbrenner. Bioecológica. Desenvolvimento humano. Psicologia Escolar. Família.

## **ABSTRACT**

Urie Bronfenbrenner's bioecological theory explains human development through an interrelated system, subdivided into multidirectional levels and aspects. According to this theoretical perspective, the individual is not only passive to the influences exerted by the environment, but also an agent in this relation of mutual implications. This article proposes to discuss the aspects that make up the Bioecological Theory of Human Development, highlighting its dynamic perspective regarding the contextual interactions along the existential course - giving a focus to the process of characterization of the individual from the dysfunctional influences of the family context in what way these constructed references reverberated behaviorally in the school environment. For this purpose, a literature review was historically contextualized. The literature has indicated that the psychologist should be a mediating instrument so that both contexts, family and school, act together, allowing the individual the autonomy to recognize himself as the agent of his own change and break with the view that he is a "Problem", and what decisions should be made by him. Therefore, the importance of school psychology as a support in the composition of this individual was highlighted, through the conflicts that emerge from this referential of experiential learning.

## **KEYWORDS**

Urie Bronfenbrenner. Bioecological. Human development. School Psychology. Family.

## **1 INTRODUÇÃO**

Compreender o processo desenvolvimental humano requer, a priori, levar em consideração suas influências ambientais, tendo em vista que, o indivíduo só se constitui em termos identitários quando ele é implicado pelo meio e vice-versa, numa relação de reciprocidade.

As trocas simbólicas que emergem dessa relação são fundamentais para a construção de um referencial que responde sobre quem é esse indivíduo e quem tornar-se-á; sobre onde está inserido e de que forma continuará implicando e sendo implicado. "Essas formas particulares de interação entre organismo e contexto são primordiais e entendidas como processos proximais, e tem que ocorrer regularmente em longos períodos de tempo" (BENETTI *et al.*, 2013, p. 92).

A Psicologia do Desenvolvimento, partindo dessa premissa é que vale-se da perspectiva teórica Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbren-

ner, para explicar o desenvolvimento por meio de um sistema interrelacional, subdividido em níveis e aspectos multidirecionais. Evidencia ainda que o indivíduo não se constrói apenas passivo às influências exercidas pelo ambiente, sendo ele também um agente nessa relação de implicações mútuas.

Benetti e outros autores (2013, p. 90), reforçam a importância da Psicologia do desenvolvimento nessa interação, pois:

[...] ao evidenciar o desenvolvimento humano na qualidade de processo, essa ciência está atenta às condições que capacitam a pessoa a adaptar-se ao seu habitat de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o organismo e os contextos em mudança, nos quais ele vive, cresce e desenvolve-se, como sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento.

Essa relação contínua, multilateral e multicontextual de caráter ontológico, contribui para a construção de um repertório de significados, crenças, valores e expressões comportamentais que se tornam determinantes na medida em que o indivíduo avança os estágios de maturação. Em outras palavras, esse “processo diz respeito à participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato, ocorrendo de forma regular e duradoura” (LEÃO *et al.*, 2015, p. 342).

A pesquisa visa discorrer, tendo como base esse pressuposto teórico, mais precisamente, acerca das influências familiares no processo de caracterização socioidentitária do indivíduo e de que maneira essas referências se transpõem para dentro do ambiente escolar, provocando reflexões e possibilitando diálogos entre escola e família.

Para tanto fez-se uma revisão literária contextualizada historicamente, trazendo para discussão fatos que contribuíram para este processo.

## **2 TEORIA BIOECOLÓGICA: UMA VISÃO CONTEXTUALISTA E SUA INFLUÊNCIA EM VYGOTSKY**

Em se tratando do desenvolvimento humano, várias são as vertentes teóricas que fundamentam seus estudos na observação dos processos interacionais, sendo eles de natureza ativa e participante, quando o indivíduo atua junto com o meio, ou sofrendo influências diretas dele.

A maioria delas focava seus estudos na influência do meio sobre o indivíduo e, conforme Tudge (2006, p. 3) “estava muito mais preocupada com fatores individuais do desenvolvimento que com influências contextuais no desenvolvimento”, oposto ao que sugere Bronfenbrenner em sua teoria bioecológica.

Urie Bronfenbrenner surge com uma visão teórica que sofreu influências diretas de outros pensamentos. Dentre eles se destaca Vygotsky com sua teoria sócio-histó-

rica que, segundo Gomes e outros autores (2016, p. 817):

Nessa concepção de desenvolvimento, está subjacente a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é a sua imersão na cultura, isto é, em um mundo constituído de significações, que o orienta sobre a funcionalidade dos objetos, sobre o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais.

Em tese, conforme o trecho acima aludido, deparamo-nos com duas propostas convergentes no que tange a construção do indivíduo enquanto ser social, ou melhor dizendo, sujeito. O que difere a primeira – que aqui se apresenta como foco do discurso – da mencionada posteriormente, é a descrição de suas variáveis culturais, uma vez que, ambas são essencialmente contextualistas. Contudo, o termo aqui exposto também apresenta uma variação semântica determinante para a compreensão do processo de implicações desenvolvimentais. Desse modo, o que viria a ser, de fato, uma teoria contextualista?

De acordo com Tudge, (2006, p. 2-3): “É importante esclarecer que, apesar do nome, teorias contextualistas não são teorias sobre como o contexto determina o desenvolvimento, mas sobre como o desenvolvimento emerge da inter-relação do indivíduo e do contexto”.

O indivíduo é um instrumento passivo e/ou ativo da sua própria construção a depender da forma como se dão as suas implicações com o meio.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky aponta o indivíduo como sendo o resultado das experiências sociais por ele introjetadas em seu repertório de aprendizagens mediante o estabelecimento de uma relação dialética que lhe fornece uma compreensão abrangente das realidades circundantes. “Esta parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano” (LUCCI, 2006, p. 7).

Enquanto a teoria bioecológica se vale da mesma perspectiva com sutis diferenciações, traduzindo essa construção por meio de um segmento por partes indissociáveis que correspondem a um sistema integrativo. “Então, fica estabelecido que, para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve” (BENETTI *et al.*, 2013, p. 92).

O desenvolvimento humano se dá de forma contínua e inestática, não existindo, portando, um estágio definitivo, mas, isso não significa que todos os indivíduos tenham propensão a alcançá-lo. Isso varia conforme as condições limitantes daquele contexto específico. Tudge (2006, p. 3), afirma que “o ponto final do desenvolvimento pode apenas ser descrito em relação a valores, crenças e práticas”, deixando claro que o processo de experimentações e aprendizagens se dá reticente e a existência é um projeto inacabado, inconclusivo e interminável.

### 3 AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS À LUZ DE URIE BRONFENBRENNER: A ESFERA BIOECOLÓGICA FAMILIAR CONFLITANTE E A APRENDIZAGEM DETURPADA DO INDIVÍDUO

No tocante à teoria bioecológica, essa não se atém ao estudo isolado das partes que integram um todo, por entender que todas elas estabelecem uma relação mútua e dinâmica entre elas, influenciando significativamente no desenvolvimento humano. No entanto, o artigo busca discorrer de que modo o indivíduo adquire os caracteres identitários na medida em que é influenciado pelo contexto familiar; mais precisamente, como a família – tida como núcleo primário e determinante – dispõe de referências desproporcionais na constituição desse indivíduo ainda enquanto ser desprovido de discernimento.

De acordo com De Sousa (2012, p. 5):

A primeira vivência do ser humano acontece em família, independentemente de sua vontade ou da constituição desta. É a família que lhe dá nome e sobrenome, que determina sua estratificação social, que lhe concede o biótipo específico de sua raça, e que o faz sentir, ou não, membro aceito pela mesma. Portanto, a família é o primeiro espaço para a formação psíquica, moral, social e espiritual da criança.

Desse modo, a família se configura como sendo a base para a aquisição de crenças, valores, conceitos e expressões comportamentais que podem reverberar positiva ou negativamente na compreensão daquele organismo acerca de si mesmo, de seu papel no respectivo núcleo, bem como, ciência dos papéis que lhe são imbuídos pelo meio social. “A família é estruturante, principalmente por ser o primeiro contato que a criança tem com o mundo, consequentemente estrutura a vida desse ser, simplesmente por pertencermos a uma determinada família” (VASCONCELOS; KOEHLER, 2011, p. 120).

Em contrapartida, quando a qualidade da vivência desses organismos se distancia de um modelo considerado ideal e saudável, há forte tendência dos integrantes mais recentes reproduzirem nas demais esferas relacionais seus aprendizados, apresentando, muitas vezes, respostas incompatíveis às esperadas pelos contextos em que estão inseridos.

Vasconcelos e Koehler (2011, p. 12019) apontam que:

O ambiente familiar possui características singulares, como cultura, gênero, vida socioeconômica, obtendo condições familiares particulares e distintas que influenciam a vida da criança. Nesse sentido, as formas de relações interpessoais que se estabelecem na família poderão implicar nas relações sociais e nos vínculos que mantemos com as demais pessoas no nosso cotidiano e no nosso desenvolvimento.

Ainda conforme Vasconcelos e Koehler (2011, p. 12020): a família “[...] envolve um conjunto de inter-relações, características pessoais, tipo de personalidade, crenças e valores sobre a vida e sobre a educação. Nesse sentido, nem sempre o lar que deve proteger e cuidar exerce sua função”. Porém, se for levado em consideração o fato de que a aprendizagem é contínua e uma resposta direta do meio mais determinante, podemos afirmar que educadores e seus filhos assumem, respectivamente, os papéis de influenciadores e influenciados, mas, igualmente vítimas de um sistema geracional ininterrupto de aprendizagens violentadoras e desiguais.

Por se tratar de um viés que contempla as características biopsicológicas do indivíduo em seu percurso existencial, podendo repercutir nas gerações seguintes, a teoria bioecológica, segundo Benetti e outros autores (2013, p. 92): “considera o desenvolvimento dependente de quatro dimensões que interagem entre si, denominadas de ‘Modelo ppct’ – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo”.

Como citado anteriormente, é indiscutível a importância do encorajamento para a aquisição de novas habilidades sociais, em termos de autonomia na resolução de conflitos, autoconhecimento, dependência ou independência a outros indivíduos em um determinado grupo, em situações diversas. E esse incentivo torna-se imprescindível, pois é por meio da relação de reciprocidade manifestada através do mecanismo de processo que o indivíduo pode ou não desenvolver tais habilidades. “Isso porque é através do engajamento nessas tarefas e interações que o indivíduo se torna capaz de dar sentido ao seu mundo e, a partir disso, transformá-lo” (BENETTI *et al.*, 2013, p. 92).

Quando os pais privam seus filhos da experiência de construir significados e, portanto, compreender a si mesmos e ao mundo em que vivem, estão contribuindo para que aquele indivíduo se desenvolva com ideias e visões distorcidas acerca do outro e de si mesmo, se constituindo pessoa nas competências não adquiridas. “A apropriação das significações se processa de forma ativa e indireta, por meio do compartilhar de significados construídos socialmente e acrescentados às experiências pessoais” (BORGES, 2008, p. 123).

Essa construção de significações por reciprocidade tem seu início pelo brincar, pela transposição do real no lúdico, na solidificação dos afetos, no discernimento da tolerância e na capacidade adaptativa. Adultos que sofreram essa violação das experiências abstratas, seja por razões socioeconômicas ou pela simples desvalorização do seu sentido, tendem a manter esse padrão, repeti-lo e incuti-lo em seus descendentes.

O *Processo* se sustenta como primeiro elemento na construção das características identitárias do indivíduo, emergindo a partir daí o constructo Pessoa, que tem por objetivo firmar e reforçar metas, valores e convicções que serão carregados por ele nos diversos contextos como aspectos constitutivos, bem como, responderá pelos tipos de relação que serão estabelecidas com outros indivíduos.

De acordo com Martins e Szymanski (2004, p. 65):

Características do tipo pessoais, como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros lidam com a pessoa em desenvolvimento, como valores e expectativas que

se têm na relação social devem ser consideradas. Qualidades pessoais como estas podem nutrir ou romper a operação de processos de crescimento psicológico.

O indivíduo quando exposto a situações em que a fala é utilizada como instrumento segregador e discriminatório por uma das partes, sendo o pai ou a mãe, tem a aprendizagem comprometida pelo processo de naturalização do discurso, tornando-o sua verdade e meio para ferir a outros, gerando conflitos e desentendimentos nucleares. “Esta desarmonia, ou instabilidade, quer seja aguda ou crônica, provoca desconforto nos integrantes em níveis de intensidade diferentes” (HORTA; FERNANDES, 2018, p. 249).

Isso se aplica às situações em que o indivíduo, privado das significações e, conseqüentemente, do autoconhecimento, passa a não se reconhecer enquanto sujeito pela ausência de uma identidade construída pelas experiências mútuas. Nesse caso, a participação dos pais no desenvolvimento de uma consciência do sujeito é importante para que padrões culturais de conduta não se sobreponham a possibilidade de uma vivência plena e saudável, e no rompimento de estigmas.

Por ser essencialmente contextualista, o desenvolvimento considera ainda os multi *Contextos, Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema*, como sendo influências decisivas na experiência vivencial. O indivíduo pode, portanto, influenciar e ser influenciado por este conjunto de subsistemas os quais conduzirão direcionalmente suas disposições relacionais de forma proximal ou distal.

Conforme aponta Benetti e outros autores (2013, p. 93):

O ambiente ecológico é concebido por ele como um conjunto de estruturas concêntricas, a exemplo das matrioscas – bonecas russas, que se encaixam umas dentro das outras, na ordem da maior (exterior) até a menor – e que se movem do nível mais interno para as superfícies externas (mais amplas). É importante salientar que esses quatro sistemas envolvem a pessoa em crescimento.

O *Microcontexto* familiar é e deve ser visto como uma estrutura nuclear propícia à troca saudável dos primeiros significados em uma relação dialógica verticalizada, de modo a reparar os danos que possam oferecer risco para o desenvolvimento dos membros mais recentes, diante das constantes mudanças no que se concerne ao conceito de família.

O *Tempo* é o quarto constructo da teoria bioecológica e pode ser entendido como uma composição histórica em detrimento das mudanças que ocorrem no curso existencial. Essas alterações temporais se manifestam na forma como as famílias se apresentam estruturalmente e como as partes serão afetadas. “Isso inclui divórcio, mudanças na composição familiar, lugar da residência, emprego dos pais [...]” (BENETTI *et al.*, 2013, p. 94).



De acordo com Martins e Szymanski (2004, p. 66):

A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento de suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa, é a diferença na maneira dos pais criarem seus filhos, na década de 40 e na década de 80, ou na atualidade.

Alguns conflitos se instauram desses novos arranjos pela ausência das competências relacionais. Alguns cônjuges não estabelecem uma relação dialógica saudável e, na situação de desgaste matrimonial, optam pela ruptura brusca e desigual, expondo os filhos a embates e disputas mútuas. Esse comportamento pode reverberar na construção de um indivíduo fragilizado com distorções perceptivas acerca de si mesmo e isolamento social.

Todas essas vivências disfuncionais são experienciadas também no ambiente escolar – que se apresenta como o segundo contexto interacional do indivíduo – exercendo uma importância que, em muitos casos, se confunde ou se confirma como sendo a extensão do contexto familiar.

#### **4 FAMÍLIA E ESCOLA E A CONVERSÃO DE DOIS MONÓLOGOS EM UM DIÁLOGO: OS DESAFIOS DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA REFLEXÃO DAS CONDUTAS DISFUNCIONAIS DO INDIVÍDUO/ALUNO E DE SEUS FAMILIARES**

Os *Contextos* que, na teoria bioecológica, se apresentam como dimensões constitutivas da identidade do indivíduo e determinam como e com quem se darão suas relações, subdividem-se em estruturas organizadas que variam de menor para maior escala.

De acordo com Benetti e outros autores (2013, p. 94):

A vinculação entre o microsistema familiar e o escolar, ou o elo entre a família e os amigos das crianças caracterizam essa estrutura – por exemplo, a união de esforços entre pais e professores tendo em vista o desenvolvimento sadio da criança.

No campo da psicologia escolar, as intervenções psicossociais voltadas para o contexto familiar que – na perspectiva bioecológica, família e escola correspondem a um *microcontexto* – despontam como estratégia de extrema relevância para que



determinados comportamentos não só sejam evitados, como também para que haja minimização de sequelas e mesmo para a reabilitação da família que convive com relações disfuncionais.

Todas essas evidentes condutas desalinhas surgem como consequências de vivências relacionais desajustadas, decorrentes não apenas de repetições geracionais, como também oriundas das transformações nas estruturas familiares. "Sendo o ambiente escolar um dos principais influenciadores, e a instituição familiar acaba por absorver essa influência externa" (DE ALMEIDA, 2014, p. 16).

No entanto, não cabe mais ao psicólogo transpor para o ambiente escolar práticas que sustentam um modelo clínico e bipessoal, uma vez que, por entender que o seu fazer dialoga com todos os setores intraescolares, a perspectiva bimodal se apresenta como excludente e restritiva. Essa perspectiva "[...] continuou predominando, mas com a nova concepção do contexto educacional, acreditando-se na promoção de saúde, que passou a representar um recurso indispensável na expectativa de um desenvolvimento satisfatório" (VALLE, 2003, p. 24).

Atualmente cabe ao psicólogo escolar um sentido mais amplo em termos de atuação, uma vez que, diante das crenças enraizadas a respeito do seu fazer, os espaços escolares vêm se adaptando aos novos modelos de ensino-aprendizagem, levando em consideração as constantes transformações sociais, sendo o psicólogo escolar um agente-emergente dessas mudanças e indispensável para a compreensão das realidades inclusas nos fenômenos sociais.

De acordo com Martins (2003, p. 40):

O psicólogo escolar seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar. O psicólogo escolar serve, no modelo clínico, como elo entre várias agências de saúde mental e o sistema escolar. Enquanto agente de ligação entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, o psicólogo escolar está interessado em metodologias científicas e resultados de pesquisas, geralmente obtidos no ambiente acadêmico.

Além disso, o psicólogo escolar, assim como o objeto da teoria bioecológica, tenta se firmar identitariamente, buscando ele mesmo compreender o seu papel nesse ambiente mediante as interações de reciprocidade. Porém, na medida em que ocorre esse reconhecimento da sua prática, o psicólogo lida com a deslegitimação por parte de outros profissionais e com a falta de conhecimento por parte da comunidade em geral. "O desenvolvimento psicossocial é o estudo indispensável para a formulação de estratégias eficazes que permitam transcender nossa realidade educacional, da qual o psicólogo não pode se alienar" (VALLE, 2003, p. 22).

O psicólogo escolar ainda é tido como um instrumento paliativo, limitando-se à resolução de conflitos existenciais e demandas emergentes. Para que haja uma ruptura desse modelo de atuação pré-concebido deve-se, "portanto, investigar as concepções de professores e gestores educacionais sobre a atuação do psicólogo na escola

é um dos primeiros passos para se refletir acerca da atuação desse profissional e, em especial, no setor privado (SILVA *et al.*, 2017, p. 409).

No que tange às relações familiares, como há uma abrangência de vivências e realidades, o psicólogo encontra nesse sistema uma fonte inesgotável de possibilidades de atuação, pois, inevitavelmente, a família está presente no contexto escolar representada na figura do aluno. Nesse sentido, é possível perceber que o conflito se inicia a partir do choque entre a vivência familiar e a vivência escolar. “A família transmite ao aluno o conhecimento de acordo com a realidade em que vivem, seus valores e costumes [...]” (MARAFON; TONDIN, 2010, p. 231).

Diante disso, o psicólogo não deve se ater a uma perspectiva meramente universalista, que intervém de modo a abarcar todas essas realidades como sendo uma apenas. Suas práticas devem dar enfoque as nuances que compõem esses núcleos e a particularidade de cada vivência.

Nesse contraponto, Marafoni e Tondin (2010, p. 229) pontuam que:

Ao mesmo tempo, torna-se desafio para a Psicologia Escolar pensar na relação família-escola como objeto de intervenção à medida que o psicólogo, orientado por uma perspectiva crítica, pode contribuir como mediador dessa relação, lançando-se à busca de articular experiências e saberes para a construção de espaços de participação e de construção de sujeitos democráticos.

Na constatação de um comprometimento no rendimento escolar do aluno, decorrente de seus conflitos familiares, o psicólogo deve voltar a sua prática para destacar no indivíduo/aluno, pontos favoráveis, no intuito de não contribuir com estigmatizações. Ele

[...] pode interferir nos fatores de proteção que podem ser desenvolvidos, voltando-se para os aspectos resilientes, que não perdem a estrutura em situação de estresse, olhando-se para o sucesso e não para o fracasso escolar. (VALLE, 2003, p. 22).

Podem ainda surgir como expressões de uma vivência insalubre comportamentos e atitudes normativamente desviantes, manifestadas pela força física ou pelo enfrentamento verbal. Em situações como essa, Freire e Aires (2012, p. 58) apontam que:

Estando o psicólogo ligado à instituição, ele tem a possibilidade de atuar como agente de mudanças, capaz de promover reflexões a respeito do tema da violência, podendo, assim, conscientizar os agentes institucionais sobre os seus papéis, garantindo a construção de relações mais saudáveis e evitando o surgimento de qualquer forma de violência nas escolas.

A escola deve funcionar como um espaço formador de senso crítico, mas para que sua função se desempenhe efetiva na prática, é necessário dar voz ao indivíduo/aluno, valorizando-o enquanto ser pertencente àquele espaço, possibilitando a ele se construir autônomo dentro de sua singularidade.

Ao perceber que os professores e os gestores estão valorizando suas opiniões, os alunos começam a estabelecer uma relação de respeito não só pelas regras, como também pelas pessoas que participaram desse processo de construção. (FREIRE; AIRES, 2012, p. 58).

Desse modo, o psicólogo deve ser um instrumento mediador para que ambos os contextos, família e escola, atuem de forma conjunta, possibilitando ao indivíduo a autonomia para que ele se reconheça agente da sua própria mudança e rompa com a visão de que é um “problema” e que decisões devem ser tomadas por ele. “Sendo assim, a escola tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno” (DE ALMEIDA, 2014, p. 16).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto acerca da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, que compreende o desenvolvimento como sendo o resultado de uma relação de reciprocidade com os diferentes contextos que o circundam, consideramos que não se concebe a ideia de um indivíduo ser o resultado de um processo isolado. Tanto em termos positivos, como em termos não tão positivos, a construção da identidade não se dá a esmo, tampouco há de se levantar julgamentos acerca de posturas, crenças e valores adotados por ele baseando-se em fatores unitários.

A proposta bioecológica por si só anula qualquer possibilidade de um indivíduo “assujeitar-se”, ou seja, tornar-se sujeito, apenas sendo influenciado por um único contexto. Não que um ou outro não possa prevalecer na expressão de um determinado comportamento, mas o indivíduo é múltiplo, ele é a variação dele mesmo em um mundo de variáveis. O indivíduo é, portanto, agente da sua própria realidade, atua conforme as influências do meio, podendo ele ser uma extensão dele ou criando maneiras de se constituir sujeito.

A família deve assumir e se apropriar de seu papel social, afetivo e humano e impulsionar as descobertas, sendo uma ponte entre o concreto e o abstrato, criando para a criança condições favoráveis de se relacionar com as múltiplas, distintas e complementares realidades.

Quanto ao psicólogo escolar, este deve se valer de uma perspectiva ecológica, substituindo práticas paliativas em possibilidades condizentes ao seu compromisso enquanto profissional que lida com as mais diversas frentes de atuação, rompendo

com as estigmatizações, tanto do seu fazer, quanto as que insistem em manter-se presentes no contexto escolar.

O psicólogo escolar deve continuar agindo como um indivíduo bioecológico, recente às descobertas, cuja necessidade de se constituir sujeito coincide com a própria necessidade de se fazer profissional, vendo no outro a matéria-prima para conhecer a própria identidade, investigando, implicando e sendo implicado, nessa troca de significações mútuas, contínuas, ininterruptas e indefinitivas.

## REFERÊNCIAS

BENETTI, I. C.; Vieira, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/620/585>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BORGES, A. L. A. A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.120-126, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Paulo/Downloads/20106-75965-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

DE ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola**: a influência da Família no desempenho escolar do aluno. Dissertação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Paulo/Downloads/AlmeidaEmanoelleBon%C3%A1ciode\\_TCC.pdf](file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Paulo/Downloads/AlmeidaEmanoelleBon%C3%A1ciode_TCC.pdf). Acesso em: 14 nov. 2018.

DE SOUSA, J. P. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. 2012. Dissertação (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Instituto de Estudos Superiores do Ceará, INESC, Pró-reitoria de Educação Continuada, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza, 2012. Disponível em: [https://apeoc.org.br/extra/artigos\\_cientificos/A\\_IMPORTANCIA\\_DA\\_FAMILIA\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_DESENVOLVIMENTO\\_DA\\_APRENDIZAGEM\\_DA\\_CRIANCA.pdf](https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA.pdf). Acesso em: 14 nov. 2018.

FREIRE, A. Novais; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 nov. 2018.

GOMES, I. D. *et al.* O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n3/v22n3a16.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

HORTA, A. L. de Moraes; FERNANDES, H. Família e crise: contribuições do pensamento sistêmico para o cuidado familiar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 2, p. 234-235, abr. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672018000200234&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000200234&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 nov. 2018.

LEÃO, M. A. B. G.; DE SOUZA, Z. R.; DE CASTRO, M. A. C. D. Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre "O contador de histórias". **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 341-348, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00341.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MARAFON, P. S.; TONDIN, C. F. Participação das famílias na escola e contribuições da psicologia escolar na mediação desta relação. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 13, n. 25, v. 2, jul./dez. 2010**. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1223/638>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2018.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 nov. 2018.

SBICIGO, J. B.; LISBOA, C. S. de M. Habilidades sociais e satisfação conjugal: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 73-81, nov. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872009000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872009000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 maio 2017.

SILVA, N. L. P. *et al.* O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, set/dez. 2017, p. 407-415. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-407.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? Universidade da Carolina do Norte em Greensboro, EUA. 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.5525&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

VALLE, L. E. L. R. do. Psicologia escolar: um duplo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 22-29, mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2018.

VASCONCELOS, F. P. A.; KOEHLER, S. M. F. Convívio familiar e desenvolvimento psicossocial da criança. X Congresso Nacional de Educação – Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, **Anais...**, 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4645\\_2536.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4645_2536.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

---

**Data do recebimento:** 26 de março de 2019

**Data da avaliação:** 5 de abril de 2019

**Data de aceite:** 5 de abril de 2019

---

---

1 Graduanda do curso Psicologia da Universidade Tiradentes – UNIT. E-mail: vilmajrcvictal@hotmail.com

2 Mestra em Linguística pela UFAL (2011), Pós-graduação em Saúde Mental (2007) pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Graduada em Psicologia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (2003); Formação em Psicologia Escolar; Docente da Universidade Tiradentes – UNIT. E-mail: sandra.lamenha@gmail.com

3 Graduando do curso de Psicologia da Universidade Tiradentes – UNIT. E-mail: joaopaulopsi2015@gmail.com