

# Fundamentos metodológicos para emancipação: uma práxis revolucionária para a psicologia na escola

Fundamentos metodológicos para la emancipación: una praxis revolucionaria para la psicología en la escuela

Methodological foundations for emancipation: a revolutionary praxis for psychology in schools

[Laura Lorenzetti](#)  [Letícia Gonzales Martins](#)  [Raquel Souza Lobo Guzzo](#) 

## Destaques

As bases teóricas fornecem fundamentos metodológicos sólidos para uma prática crítica da psicologia escolar.

A Lei 13.935/19 apresenta desafios à formação profissional e atuação dos psicólogos nas escolas.

Para a psicologia escolar contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, é preciso um posicionamento ético-político.

## Resumo

No contexto da Lei Federal 13935/19, a discussão sobre a presença da psicologia nas escolas levanta debates sobre a atuação a ser desenvolvida pelos profissionais. Partimos do argumento de que a psicologia na escola deve estar ancorada em uma práxis libertadora, e para isso, necessita de fundamentos metodológicos bem delineados, para a construção do *quefazer* do psicólogo de forma crítica e responsável. Diante dessa necessidade, os tais fundamentos precisam representar uma epistemologia ancorada na historicidade da realidade concreta e no protagonismo do sujeito para a construção do conhecimento, implicando um posicionamento ético-político profissional. O presente trabalho é um ensaio teórico-metodológico, cujo objetivo é articular três fundamentos metodológicos: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a Pesquisa Ação-Participação (PAP) e a Epistemologia Qualitativa (EQ), os quais guiam a prática libertadora da psicologia na escola implicada com a transformação da realidade. Essa articulação confere à atuação e à pesquisa dentro do campo escolar um caráter crítico e emancipatório.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

## Palavras-chave

Psicologia Escolar. Psicologia Crítica. Pedagogia Crítica.

Recebido: 04/12/2024

Aceito: 17/12/2025

Publicado: 09/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>

## **| Introdução**

Após mais de 20 anos de luta das categorias profissionais, foi promulgada a Lei Federal n. 13.935 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a presença de profissionais de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica<sup>1</sup>. Na legislação consta que:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Apesar da vitória, é necessário considerar que a aprovação da lei indica desafios com outros contornos para a efetivação da prática profissional de maneira ética e compatível com as orientações do Sistema Conselhos de Psicologia (Conselho Federal e Regionais) (CFP, 2022, 2019), como as diferentes concepções acerca do papel da psicologia nas escolas, o modelo de trabalho adotado e o perfil profissional necessário para tal. Com a promulgação da Lei n. 13.935 (Brasil, 2019), muitas questões surgem para serem respondidas pela psicologia e, com isso, diferentes propostas de ação são apresentadas que, nem sempre, produzem resultados satisfatórios. É o perigo da dispersão de ações de intervenção que mais confunde professores e estudantes do que, propriamente, os ajuda a enfrentar e superar as dificuldades.

Muitos aspectos sobre a implementação da referida lei ainda precisam ser discutidos no nível estadual e municipal, e um deles esbarra na forma de contratação desses profissionais. Uma realidade que já era presente antes da legislação federal é o simples deslocamento dos profissionais das Secretarias de Saúde e Assistência Social para a Educação, acarretando uma ação, principalmente, remediativa e individualizada (Cunha & Betini, 2003).

Quanto mais sucinta uma legislação, mais é necessário o esclarecimento mais abrangente de funções, perfil e formação profissional para o cargo. Este é o caso da lei supracitada, a qual demanda um esclarecimento sobre como irão atuar esses profissionais junto à equipe de educadores.

Nesse contexto, reivindica-se uma definição mais específica nos editais de contratação do cargo de Psicologia, com a exigência de profissionais

---

1 Para mais detalhes sobre a implementação da lei, seu histórico e atribuições e competências do trabalho da psicologia escolar na escola, acesse o documento do MEC "Subsídios para a implementação da lei 13.935/19" (Brasil, 2025).

especializados ou com experiência na área, posicionamento endossado pelos Conselhos de Psicologia e Serviço Social em documento orientativo sobre a implementação da lei (CFP, 2022). Para além dessa orientação, defendemos que, para atuação nas escolas, é preciso que a profissional de psicologia tenha clareza sobre a instrumentalidade de seu trabalho, assim como uma leitura crítica do espaço onde irá atuar, distanciando-se do papel historicamente ocupado pela psicologia, de controle, adaptação e patologização (Patto, 1999; Parker, 2014).

A escola, local de educação e desenvolvimento, é espaço privilegiado para que uma psicologia comprometida com a luta pela emancipação de uma população historicamente oprimida possa atuar. Como espaço de formação e educação de sujeitos, a escola deve educar para a emancipação, assumindo uma posição política da psicologia na escola (Guzzo, 2020).

Se a psicologia se propõe a contribuir para processos de emancipação humana a partir de seu trabalho, essa sua intencionalidade deve construir estratégias coerentes com o seu horizonte desejado. Segundo Guerra (2014), a instrumentalidade é uma propriedade e/ou capacidade que a categoria profissional constrói conforme concretiza seus objetivos de acordo com sua intencionalidade. Perez (2023) busca compreender o conceito de instrumentalidade, originalmente discutido pelo serviço social, no âmbito da psicologia. A autora discute, a partir da análise de documentos orientadores da profissão, que nossas referências técnicas carecem de elementos para fundamentar a instrumentalidade da profissão, ou seja, de que forma as psicólogas podem, de fato, transformar as condições materiais e subjetivas em instrumentos de trabalho.

Dessa forma, compreendemos a necessidade de nos subsidiar em teorias que sustentem a prática da psicologia na escola. Para isso, necessita de fundamentos metodológicos bem delineados, para que seja possível construir o *quefazer*<sup>2</sup> da psicologia nesse contexto, de forma crítica e responsável. Concordamos com González-Rey e Martínez (2017), quando afirmam que é a partir dos processos de construção implicados na pesquisa e na prática profissional que as teorias se constituem. E defendemos que a ação da psicologia na escola também se faz como investigação da realidade objetiva e subjetiva na qual atuamos.

Essa unidade entre teoria e prática orienta a ação profissional a partir do conceito de *práxis*. O conceito expressa uma atividade essencialmente humana, pois considera que o ser humano é um ser ontocriativo (que cria a realidade), ou seja, compreende a potência de agir sobre a realidade como parte da vocação humana. Essa vocação possibilita que os indivíduos se tornem agentes ativos de sua própria história, promovendo mudanças nas condições de opressão e exploração por meio de um processo contínuo de crítica e reflexão. Dessa forma, tem um caráter emancipatório para o ser humano. Essa unidade se traduz como uma síntese dialética entre teoria e prática: a teoria fornece a compreensão crítica das

---

2 Termo utilizado por Martín-Baró (1996), o qual se refere a um compromisso ético-político que exige do psicólogo uma postura crítica e engajada, voltada para a libertação das maiorias populares e para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Não é apenas a aplicação de técnicas psicológicas, mas uma atuação comprometida com a transformação das condições opressivas que alienam indivíduos e comunidades.

condições sociais, econômicas e históricas, enquanto a prática é a ação concreta que busca transformar essas condições. A *práxis*, portanto, não é apenas uma aplicação de teorias preexistentes, mas um processo dinâmico em que a teoria é continuamente revisada e enriquecida pela prática (Kosik, 1963/2002).

Tendo isso em vista, este trabalho tem como objetivo articular três fundamentos metodológicos: o Materialismo Histórico-dialético (MHD), a Pesquisa Ação Participação (PAP) e a Epistemologia Qualitativa (EQ), os quais guiam a prática libertadora e descolonizadora da psicologia na escola implicada com a transformação da realidade. Esse arcabouço teórico-metodológico vem sendo construído de mãos dadas com a prática profissional do Projeto ECOAR<sup>3</sup> (Espaço de Convivência Ação Reflexão). Esse projeto de extensão, iniciado em 2014 pelo presente grupo de pesquisa, articula o tripé pesquisa, ensino e extensão, a partir da articulação da ação da psicologia na escola com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa (Guzzo et al., 2019; Guzzo et al., 2021).

## **| Materialismo Histórico-Dialético**

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é um enfoque metodológico, teórico e analítico que se desenvolveu ao longo do tempo, principalmente por meio das contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, que desenvolveram uma abordagem materialista para análise da história e da sociedade capitalista. Tornou-se base da teoria revolucionária e crítica social desenvolvida pelos autores e continuada por outros teóricos marxistas (Paulo Netto, 2011).

Esse enfoque considera o contexto social, cultural e, principalmente, econômico como determinantes da existência humana. Parte da realidade concreta para explicar o mundo e suas transformações sociais, colocando essa premissa como principal para compreensão do ser humano. A ideia central do método marxista rompe com as principais concepções idealistas da época que eram utilizadas como fundamentos ontológicos e epistemológicos para compreender a existência humana na sociedade (Gomide & Jacomeli, 2016).

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) rompe com o idealismo kantiano<sup>4</sup> e hegeliano<sup>5</sup> ao centralizar a análise nas condições materiais e nas contradições sociais. Em oposição a Kant, que enfatizava estruturas mentais universais, e a Hegel, que via a história como desenvolvimento do Espírito, Marx propôs uma perspectiva crítica ancorada nas lutas de classe e nas relações de produção como forças motrizes da história. Essa abordagem visava compreender e transformar a

3 O projeto mencionado tem como objetivo evidenciar que a articulação dos fundamentos metodológicos não se deu apenas em um plano teórico, mas emergiu também da prática cotidiana dos profissionais no contexto escolar. Apesar desse artigo ser um ensaio teórico, não é possível desvinculá-lo da *práxis* cotidiana e da forma de construção de conhecimento teórico-metodológico que fundamenta o projeto. Para mais informações sobre o projeto, acesse: <https://gep-inpsi.org/psicologia-escola/projeto-ecoar/>

4 Kant sustenta que o conhecimento é mediado por estruturas mentais, limitando-se a fenômenos conformados às formas de intuição e categorias do entendimento. O "mundo em si" permanece inacessível e a teoria investiga condições a priori que possibilitam a experiência (Kant, 1781).

5 Hegel propõe um idealismo absoluto em que pensamento e realidade evoluem dialeticamente na história. Considera as categorias fixas e a priori, e defende sua dinâmica e interação com a realidade. Esse processo reflete o desenvolvimento conjunto da consciência e do espírito absoluto (Hegel, 1807).

realidade social, especialmente no contexto das desigualdades da Inglaterra industrial do século XIX (Marx & Engels, 1845/2007).

O MHD nos propõe a percepção da realidade concreta a partir das mudanças constantes que ocorrem no cotidiano do sujeito, o qual está em constante interação e transformação de si mesmo e seu meio. A consciência do sujeito sobre o mundo existe a partir de vivências e interações com a realidade: “Não é a consciência que determina a existência, mas a existência social que determina a consciência” (Marx & Engels, 1845/2007, p. 47). Isso não ocorre de uma forma unilateral e determinista, mas sim ancorada em uma dialeticidade que confere ao sujeito um papel de agente transformador de sua realidade, ao mesmo tempo que é constantemente afetado por ela. Essa visão pressupõe uma relação dialética e parte da ideia fundamental de que o mundo não é um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos que estão em constante movimento dialético, criado pelo processo histórico (Gomide & Jacomeli, 2016). O método dialético encara a realidade social concreta do ser humano como processos contraditórios e mutáveis (Elhammoumi, 2015).

A dialética, presente na reflexão sobre a existência humana desde os primórdios da espécie, fundamenta-se na compreensão de que mudanças ambientais, sociais e culturais impactam continuamente a subjetividade. Essa perspectiva reconhece o caráter histórico dos processos humanos, situando-os em tempo e espaço específicos (Ollman, 2003). Partir da premissa de que estamos em constante transformação impõe um desafio conceitual: como compreender a existência humana em um mundo constituído como um complexo de processos inacabados?

Para isso, coloca-se a totalidade como uma categoria de análise, a qual não é a mera soma das partes que a compõem. São as complexas relações entre seus componentes que geram resultados que exacerbam os resultados individuais (nexos<sup>6</sup>). A realidade está em constante movimento, sendo necessário revisitar pressupostos do que é enxergado como totalidade. Se a dialética compreende que existe um momento acabado de enxergar a totalidade, negar-se-ia, ou seja, uma síntese em determinado recorte de espaço e tempo nunca será suficiente para aprendê-la por completo, visto que essa sempre muda (Konder, 1997). Tal compreensão não anula a possibilidade de racionalizarmos e compreendermos fenômenos humanos que existem dentro dessa totalidade. Segundo Kosik (2002), a totalidade diz respeito à realidade, compreendendo-a como estruturada, dialética e em constante mudança e criação. Dito isso, compreender a totalidade como categoria de análise não é buscar esgotar as possibilidades de conhecimento sobre ela, exaurindo a compreensão dos seus aspectos ou simplesmente aglutinando fatos e mais fatos sobre a mesma e as relações humanas dessa tecitura. Essa constatação não muda a importância e relevância de sucessivas sínteses sobre a totalidade, as quais são feitas considerando a dimensão social, cultural e econômica de cada época.

---

6 A sociedade é uma totalidade onde os diversos aspectos estão interligados. Os nexos entre as partes da sociedade formam um sistema integral, onde mudanças em uma área podem provocar mudanças em outras.

Segundo ainda Konder (1997), é a partir da análise da realidade e dos nexos entre seus componentes individuais que é possível encontrar as contradições sociais. Essa categoria refere-se aos conflitos internos e oposições que existem dentro das estruturas sociais e econômicas, e que impulsionam a mudança e o desenvolvimento histórico. O pensamento metafísico trouxe a ideia de que a única contradição existente é a contradição lógica. A contradição lógica implica na manifestação de um defeito no raciocínio, mas seria apenas isso uma contradição? As dimensões da realidade humana vão além, logo, contradições não são meros defeitos, são necessárias:

A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (Konder, 1997, p. 49).

O que o método em Marx nos traz é a possibilidade de colocar o movimento dialético como lugar central de investigação, visto que, segundo o autor, só é possível construir conhecimento sobre o homem e seus processos, a partir de uma elaboração ontológica do ser social que compreenda o constante movimento da sua existência (Tonet, 2013). A dialética é um método de análise e um princípio filosófico que busca compreender a realidade em sua totalidade, por meio das contradições e mudanças que nela ocorrem. A dialética, em contraste com uma visão estática e fragmentada do mundo, enfatiza a interconexão e a transformação contínua dos fenômenos (Konder, 1997).

Essa perspectiva rompe com a hegemonia da ciência guiada apenas pela razão positivista, que busca entender os fenômenos isolando-os da sociabilidade humana. Nessa visão, estabelecem-se limites para as possibilidades e procedimentos de análise, descartando o movimento dialético da realidade histórica que circunda a existência humana.

Diante disso, o MHD se configura como um projeto revolucionário, que se constrói a serviço da classe trabalhadora e de seu longo histórico de opressões (Netto, 2011). É fundamento para o método de pesquisa, visto que, entendê-lo como procedimentos determinados *a priori*, não é entender o principal do método em Marx. Pressupõe uma ontologia que guia o entendimento de mundo e de sociedade, a forma que ela impacta no cotidiano dos sujeitos e como é construída por eles (Tonet, 2013).

Fundamentar um método a partir do MHD é orientar o olhar do pesquisador para além da aparência imediata, do dado empírico. A aparência imediata faz parte desse processo, é um nível da realidade, mas não o único e nem o ponto final da análise. O objetivo é alcançar a essência do fenômeno, capturar sua estrutura e dinâmica, reproduzindo o concreto a nível de pensamento.

Nessa perspectiva, quando a psicologia escolar é demandada pelos atores escolares para intervir, é preciso diferenciar o que está no nível da aparência e o que está na essência do fenômeno, para não incorrer em ações superficiais e que apenas reforçam o olhar hegemônico. Exemplos comuns estão nas queixas

frequentes de “dificuldades de aprendizagem”, as quais, se vistas apenas no nível da aparência, podem direcionar para um diagnóstico clínico, frequentemente já anunciado pela escola. No entanto, quando investigadas com profundidade, apontam, em sua maioria, para aspectos do processo de ensino-aprendizagem, comunidades vulnerabilizadas e a história escolar dos estudantes (Martins & Guzzo, 2024).

Para isso, utiliza-se de procedimentos de análise e síntese para compreender as contradições que existem em uma totalidade em dado momento histórico. Esse movimento suscita uma implicação do sujeito com o próprio objeto de pesquisa, já que o pesquisador não está alheio à sociedade e nem às dinâmicas sociais que a configuram (Paulo-Netto, 2011). Ao buscarmos desenvolver nossa ação na escola, tendo o MHD como fundamento metodológico, preconizamos uma inserção no campo que nos permite estar presente no cotidiano para poder apreender a realidade tal como ela se impõe. Uma visão contextualizada sobre a realidade concreta dos atores escolares possibilita essa apreensão.

## **| Pesquisa Ação-Participação**

A Pesquisa Ação-Participação (PAP), inserida no campo mais amplo da Pesquisa-Ação, fundamenta-se na construção coletiva do conhecimento a partir de questões significativas do cotidiano. Segundo Reason e Bradbury (2008), todas as vertentes da Pesquisa-Ação compartilham o compromisso com a formação de comunidades participativas, nas quais o engajamento, a curiosidade e a problematização emergem de dentro da realidade vivida, e não de fora dela.

Montero (2000) argumenta que existem características específicas do contexto latino-americano que configuram à PAP uma metodologia que se distingue das demais. Ela tem como seu precursor o sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda (1925-2008) e floresce a partir das necessidades dos povos latino-americanos frente a uma história de colonização e opressão. No contexto da década de 1950, na América Latina diversos pesquisadores apontaram a necessidade de abandonar a suposta “neutralidade” da ciência, que contribuía para um distanciamento dos pesquisadores da própria realidade a qual buscavam estudar e, consequentemente, não estavam contribuindo para uma efetiva mudança social.

O autor defende que a pesquisa científica deve estar a serviço da população, recuperando a unidade entre teoria e prática, relação essa que se perdeu no *quefazer* da ciência positivista. Nessa perspectiva, compreende-se que o pesquisador não é neutro e deve assumir uma posição ético-política frente aos desafios e ao sofrimento humano inerentes à desigualdade social e às relações dominantes de poder. A ação, conforme os fundamentos da PAP, envolve pessoas e contextos sociais, tendo seu foco na justiça social e na mudança da realidade concreta, trabalhando ativamente com e pelas comunidades (Fals-Borda, 1987; Guzzo & Kawamura, 2021).

Destacamos 3 aspectos que consideramos fundamentais da PAP para atuação da psicologia nas escolas: (1) Construção colaborativa do conhecimento, (2) Participação social e (3) Transformação da realidade.

Em relação ao primeiro aspecto (1) construção colaborativa do conhecimento, temos como ponto de partida que não cabe à psicologia trazer sozinha respostas prontas para a realidade escolar, mas desenvolver com a comunidade. Esse aspecto sintetiza dois pontos muito caros para a PAP, a superação da hierarquia pesquisador-objeto, marcadamente presente nas pesquisas de caráter positivista, e o respeito ao saber popular. Assume-se uma relação horizontal, de modo que o pesquisador também é sujeito de pesquisa, ao mesmo tempo em que os participantes são co-pesquisadores do processo investigativo.

Na PAP, não se trata de mudar o outro, mas de construir transformações com ele. A pesquisa assume caráter dialógico, reconhecendo os participantes como protagonistas na produção de conhecimento e no enfrentamento das contradições da realidade. Isso implica valorizar os saberes populares, acolher as histórias dos sujeitos e romper com a lógica hierárquica entre pesquisador e pesquisado (Reason & Bradbury, 2008; Montero, 2000).

Para que esse movimento seja possível, outro aspecto fundamental é a (2) participação social. Fals Borda (1987) argumenta que o cerne do conceito de participação está na ruptura — voluntária e por meio da experiência — da assimetria sujeito-objeto, que está intimamente relacionada ao aspecto discutido anteriormente. Nessa perspectiva, promover espaços de participação implica potencializar a livre expressão dos sujeitos, contribuir para uma problematização da realidade concreta e ir além da ideologia hegemônica imposta aos coletivos sociais. Somente dessa forma será possível a construção de um conhecimento implicado com as reais necessidades da população brasileira: quando estamos compondo os espaços coletivos nos quais são debatidos e buscam-se respostas em conjunto para as situações que impactam a vida cotidiana das pessoas. Esse posicionamento desafia as estruturas de poder vigentes, a partir do qual os sujeitos são protagonistas e é possível vislumbrar possibilidades de transformações mais profundas da realidade.

Dessa forma, é a partir da participação, que buscamos pela efetiva (3) transformação da realidade. A PAP busca promover mudanças radicais em nível social, político e econômico, objetivando o combate à violência estrutural a partir dos processos de conscientização e ação com as comunidades do território (Guzzo, 2020). Compreendemos que, para a transformação ser possível, é necessário que ocorram processos de tomada de consciência atrelados à ação como elemento central. Na prática, isso significa que esses processos estão imbricados, de modo que, para existir a tomada de consciência, é necessária a atuação ativa do sujeito em sua realidade, ao mesmo tempo em que, é a partir da ação que a tomada de consciência é possível.

Tomamos como referência o conceito de conscientização de Paulo Freire (2015), considerando o alinhamento ontológico entre os autores, e o compromisso de

ambos com a superação das formas de opressão. Para o autor, tomar consciência é a presentificação do objeto à consciência, entender e reconhecer sua existência a partir da realidade. É o ponto de partida para a conscientização que, por sua vez, implica uma leitura mais aprofundada e menos ingênua da realidade, uma consciência crítica.

É importante destacar que essa tomada de consciência só promoverá a consciência crítica quando realizada coletivamente, pois, como o próprio autor afirma: “A pessoa conscientizada sabe que é possível mudar o mundo, mas sabe também que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo” (Freire, 2015, p. 236). A partir dessa discussão, é possível afirmar que a PAP tem caráter emancipatório, pois busca guiar as pessoas a desenvolver, fortalecer e aprimorar seus recursos e suas ferramentas, para defender e exercer seus direitos e, dessa forma, poder negociar com dignidade e de forma assertiva com aqueles em situações sociais dominantes/de poder (Montero, 2000).

Sendo assim, a ação da psicologia, nessa perspectiva, compreende que é a partir desse exercício reflexivo entre teoria e prática que derivam as intervenções com horizontes de mudança, promovendo espaços participativos e provocando processos de tomada de consciência (Guzzo, 2020). Mesmo por meio de micro-práticas de participação, compreende-se que as pessoas aumentam sua capacidade de significação sobre sua realidade e de agir sobre ela de maneira efetiva (Reason & Bradbury, 2008).

No cotidiano escolar, esse fundamento teórico-metodológico se traduz em nossa prática pela problematização constante sobre a importância da gestão democrática nas escolas, bem como as ações de incentivo à participação constante de agentes educacionais e estudantes em nossas ações. Ele também se manifesta quando a psicologia escolar se posiciona frente a situações de opressão e culpabilização dos sujeitos marginalizados, buscando sempre se aproximar da comunidade e estimulando a reflexão da equipe da escola sobre a importância desse movimento para a construção de uma educação emancipadora.

## **| Epistemologia Qualitativa**

A Epistemologia Qualitativa propõe uma ruptura ontológica e epistemológica com os fundamentos da psicologia hegemônica, marcada pela apropriação de modelos das ciências naturais<sup>7</sup>. Segundo González-Rey (2020), essa psicologia fragmentou teoria, pesquisa e prática, priorizando a aplicação de instrumentos e a descrição descontextualizada dos fenômenos. Com isso, substituiu os sujeitos por dados, produzindo conclusões despersonalizadas e negando a centralidade da subjetividade humana. A falsa neutralidade do pesquisador, evocada pelo empirismo, apaga sua implicação no processo científico e reforça uma lógica distanciada e reducionista do conhecimento.

---

<sup>7</sup> Essa crítica à psicologia também é feita por Vigotski (1927/1997) de maneira bastante aprofundada, no entanto, para o escopo deste trabalho, foi feita uma delimitação conceitual sobre o aspecto metodológico dos trabalhos de González-Rey para evitar superficialidades teóricas.

Para o autor, o método empírico adotado pela psicologia hegemônica sustenta-se em três premissas centrais: a crença de que os dados empíricos contêm, por si só, todas as informações necessárias à compreensão de um fenômeno, desconsiderando a subjetividade dos sujeitos; a recusa à interpretação, restringindo-se à descrição como forma de conhecimento; e o afastamento do pesquisador, cuja experiência é excluída da análise em nome de uma suposta neutralidade científica.

Dessa forma, a EQ se propõe a ir além de um método meramente descritivo, objetivando um modelo teórico que comece a ser construído durante todo o processo de pesquisa: na ação do pesquisador no campo, na aplicação de instrumentos de uma forma contextualizada (com o pesquisador agindo ativamente nessa realidade), no tratamento das informações obtidas e na análise dos dados (González-Rey, 2020).

González-Rey (2020) propõe uma concepção ontológica de subjetividade que integra, de forma indissociável, os processos simbólicos e emocionais do ser humano. Emoção, pensamento, memória e motivação não são vistos como instâncias separadas, mas como dimensões interligadas que constituem as configurações subjetivas — núcleos organizadores da experiência. É a partir dessas configurações que os sujeitos orientam suas vivências. Com isso, a análise ultrapassa abordagens meramente descritivas, buscando construir modelos teóricos capazes de iluminar criticamente os sentidos que atravessam determinados fenômenos.

É a partir de diferentes construções parciais (os indicadores) que será possível integrá-las em um modelo teórico mais generalizado. Entendendo a dialeticidade da existência humana, é importante compreender que os modelos teóricos não trarão um conhecimento sobre o fenômeno que se encerra ali, dando-se como verdade absoluta, mas sim “a melhor construção de conhecimento sobre o que está sendo estudado, naquela conjuntura” (González-Rey, 2020, p. 6).

São as sínteses referentes aos diferentes níveis da totalidade que nos propomos a conhecer, que possibilitam a construção de um conhecimento infundável sobre o fenômeno, compreendendo o que se transforma e o que permanece dentro de um tempo histórico. Diferentes sínteses obtidas, a partir das diferentes configurações subjetivas dos participantes, possibilitam a generalização do conhecimento sobre o fenômeno, abarcando não apenas aquilo que essas sínteses têm em comum (como ocorre em outras metodologias), mas também aquilo que difere esses conteúdos subjetivos (González-Rey, 2020). Ao negarmos as diferenças, estamos negando o caráter único de cada configuração subjetiva, a qual o sujeito constrói em sua existência.

Assim, na Epistemologia Qualitativa, as informações não são simplesmente coletadas, mas transformadas em indicadores que expressam sentidos produzidos pelos sujeitos em suas vivências cotidianas. Esses indicadores se articulam na construção de um modelo teórico — uma síntese que explicita o que pode, de fato, ser compreendido a partir do recorte investigado. Trata-se de um processo que não

se limita às expressões imediatas ou evidentes, buscando desvelar contradições e compreender os sentidos que atravessam a experiência. Para isso, é exigida a ação contínua e implicada do pesquisador, cuja relação dialógica com os participantes favorece processos de conscientização e a emergência de novas configurações subjetivas que, em condições cotidianas, possivelmente não se desenvolveriam (González-Rey, 2020).

É o processo construtivo-interpretativo do pesquisador e do profissional o que converte o diálogo num processo privilegiado de produção de saber nas ciências sociais, assim como o saber em uma ferramenta dialógica. [...] O diálogo permite o engajamento necessário com o outro, o que transforma a pesquisa simultaneamente em produção de saber e processo de desenvolvimento subjetivo (González-Rey, 2019, p. 36).

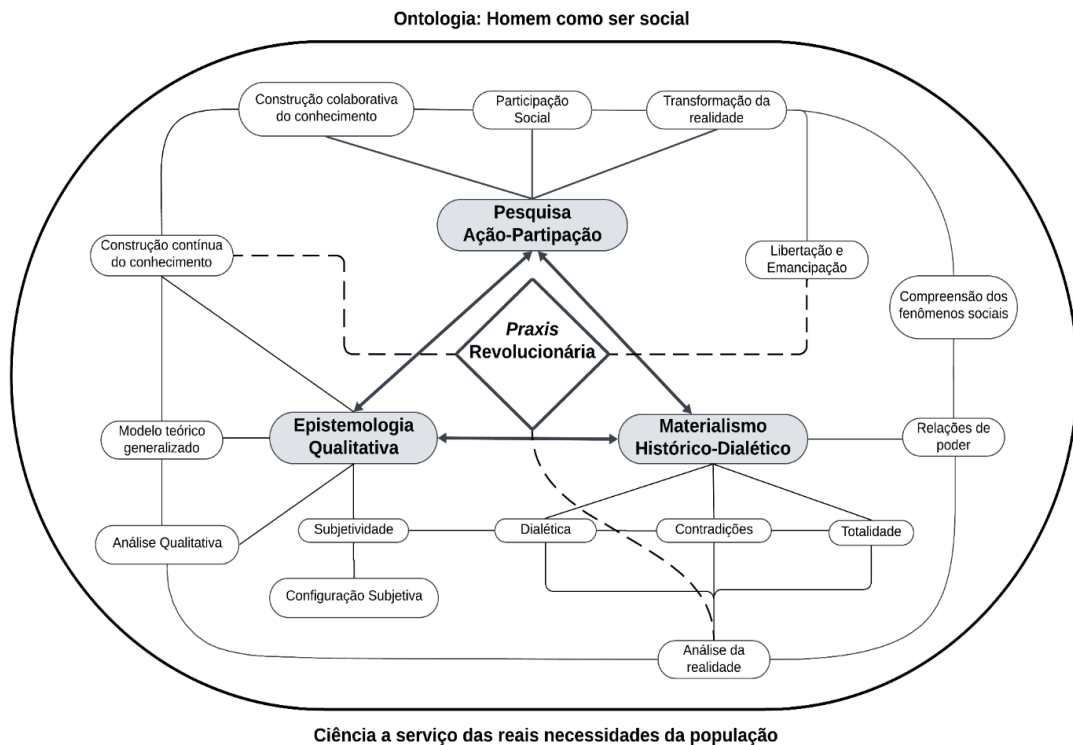
Dessa forma, a EQ também oferece possibilidades de transformação e desenvolvimento para os sujeitos que participam dessa construção de conhecimento. Afinal, se o processo de diálogo possibilita, além da produção de saber, o emergir de novas emoções, significados e, conseqüentemente, de configurações subjetivas, ele acaba por implicar em uma real transformação do sujeito e da sua realidade concreta (a partir da ação dele mesmo sobre ela). A proposição de mudanças ontológicas, epistemológicas e metodológicas para a ciência psicológica, sugere a busca por uma ciência que possibilite reais transformações na realidade concreta da vida cotidiana dos participantes — e, somando essas transformações, uma mudança na sociedade toda. Essa premissa possibilita compreender o caráter ético-político que orienta a EQ, o qual a configura como coerente com os fundamentos metodológicos aqui apresentados.

## **| Articulação entre os fundamentos**

O mapa conceitual “Fundamentos metodológicos para uma práxis revolucionária” tem como objetivo sintetizar os principais fundamentos teórico-metodológicos do trabalho, evidenciando suas articulações em torno de uma compreensão crítica e historicamente situada da realidade. Ao conectar conceitos centrais compartilhados entre os fundamentos, o mapa delineia as bases para uma práxis que valoriza o protagonismo do sujeito na transformação social e na produção de conhecimento. A seguir, são apresentados os conceitos-chave que sustentam essa articulação: (1) análise da realidade, (2) construção contínua do conhecimento e (3) libertação e emancipação.

**Figura 1**

Fundamentos Metodológicos para uma *Práxis* Revolucionária: Articulações.



Fonte: criado pelas autoras.

A (1) análise da realidade é um ponto inicial e central para a compreensão da materialidade concreta. O MHD, oferece um corpo teórico robusto para entender as transformações sociais e históricas, fundamentado na dialética da totalidade e nos nexos entre suas partes. O caráter materialista desse fundamento, confere ao profissional de psicologia, as bases para uma análise da realidade concreta do cotidiano de vida dos sujeitos com os quais pretende atuar. É a partir dessa análise, e considerando o sujeito como aquele que constitui e é constituído por essa realidade, que é possível vislumbrar a mudança social. Essa concepção dialética da realidade, dessa forma, alinha-se com a visão revolucionária de transformação social.

A EQ, por sua vez, coloca a subjetividade como conceito central na construção dessa realidade concreta, o que não pode ser feito sem o entendimento do contexto histórico e cultural desse processo. Assim como o MHD, confere uma base sólida para a análise crítica da realidade, a partir da interpretação contextualizada dos fenômenos humanos.

Já a PAP necessita dessa análise crítica da realidade para ser efetiva e transformadora. A realidade material trazida no MHD, que constitui a consciência, deve ser a base para a conscientização discutida pela PAP. Assim, o processo de conscientização não pode ocorrer isoladamente, mas deve estar intrinsecamente ligado à reflexão sobre a cotidianidade e os atravessamentos na constituição dos

sujeitos. Sendo assim, esse tipo de análise é fundamental para garantir que as intervenções propostas sejam realmente relevantes e alinhadas com as necessidades e contextos dos sujeitos envolvidos. Ao compreender as estruturas e processos que constituem a realidade, a PAP pode desenvolver ações que preconizam as causas subjacentes das questões sociais, ao invés de se ocupar apenas de compreensões descontextualizadas.

Os fundamentos reconhecem a impossibilidade de alcançar uma verdade estática devido à natureza dialética da totalidade. O MHD, com sua visão de que a realidade está em constante transformação e de que o conhecimento é historicamente condicionado, se relaciona com a EQ, a qual foca na riqueza e complexidade dos fenômenos humanos, destacando a subjetividade e a interação social na construção desse conhecimento. Ao colocar o conhecimento como uma (2) construção humana e contínua, a relação entre o MHD e a EQ está posta, visto que não é possível desvincular a subjetividade dessa construção.

A partir dos modelos teóricos generalizados, a EQ busca capturar e explicar a complexidade dos fenômenos humanos por meio de categorias amplas e flexíveis. Por serem dinâmicos e adaptáveis, é possível incorporar novas informações e nexos à medida que emergem, refletindo a natureza em constante mudança do conhecimento e da realidade social.

A PAP também reconhece que o conhecimento é dinâmico e situado, sendo influenciado pelo contexto histórico e social em que é produzido, e por quem é produzido. Argumenta pela necessidade de dar voz aos sujeitos que, na perspectiva hegemônica, são estudados a partir de uma relação de dominação sujeito-objeto, e preconiza a construção de conhecimento para os sujeitos e pelos sujeitos — ou seja, a construção colaborativa do conhecimento. Portanto, defende-se a construção do conhecimento como um processo emancipatório e contínuo, colocando o sujeito como protagonista dessa construção, a qual, assim como o ser humano, está em constante mudança, não sendo possível um entendimento estanque sobre a realidade humana e que não considere dimensões históricas, econômicas e socioculturais.

Por fim, os conceitos de Libertação e Emancipação (3) traduzem uma posição ético-política frente à construção do conhecimento e ao *quefazer* profissional. Ao objetivar uma *práxis* revolucionária, esses fundamentos trazem como horizonte a transformação da realidade na busca da libertação e emancipação dos sujeitos. A partir da perspectiva dialética, a libertação e a emancipação são vistas como processos históricos resultantes da luta contra as contradições e desigualdades presentes na sociedade. O MHD enfatiza a importância das condições materiais e das relações sociais na formação da consciência e na transformação das estruturas sociais. A emancipação dos sujeitos é vista como resultado da mudança nas condições sociais e econômicas e na superação das contradições históricas. Para essa superação, é necessário um olhar sobre quem constitui essa realidade: os próprios sujeitos.

A PAP enfatiza a importância de um projeto societário que busca a transformação da realidade concreta, questionando para onde estamos indo e como podemos efetivamente promover mudanças. Dessa forma, compreende que “micro-práticas” cotidianas são necessárias para que os sujeitos possam ter um entendimento maior sobre a própria realidade e, a partir disso, refinar sua capacidade de agir e transformá-la. Não são ações isoladas e pontuais, e sim recorrentes e cotidianas, as quais possibilitam uma mudança real e concreta sobre a totalidade. Isso se relaciona intimamente com as leis da dialética que regem o MHD, já que as transformações na totalidade não acontecem imediatamente e nem passivamente. A totalidade só muda frente a inúmeras mudanças nas partes que a compõem: quanto mais mudanças em quantidade das partes, um ponto crítico é atingido para que exista uma mudança na qualidade do todo (Konder, 1997). A EQ complementa essa visão ao valorizar a subjetividade e a interação social na transformação da realidade, conferindo protagonismo ao sujeito que age na realidade de forma dialética, transformando-a e sendo transformado por ela, de forma contínua.

Dessa forma, a articulação desses conceitos-chave contribuem para uma práxis revolucionária da psicologia na escola. Compreende-se que as ações por ela desenvolvidas contribuem para determinada visão educacional, a depender da perspectiva teórico-metodológica adotada. Na perspectiva da ação para a emancipação, a educação deve ser orientada para a transformação social e a promoção da humanidade, como proposto pelo MHD. Para evitar a reprodução das estruturas capitalistas, é essencial priorizar uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também critique e questione as condições sociais existentes. Nesse sentido, a educação deve se alinhar a um horizonte transformador que reflete uma posição ético-política, tal como defendido pela PAP. Cabe, então, à psicologia escolar, provocar a equipe escolar sobre o sentido da escola, e contribuir com reflexões pertinentes à realidade concreta na qual estão inseridos os estudantes e suas famílias, estimulando sempre uma aproximação entre os atores escolares.

A Epistemologia Qualitativa (EQ) contribui para essa perspectiva ao oferecer uma abordagem detalhada e contextualizada para entender a realidade dos sujeitos. A EQ valoriza a riqueza das experiências humanas e as interpretações/significações subjetivas, proporcionando uma compreensão profunda das condições sociais e das práticas cotidianas que moldam a realidade. Essa abordagem qualitativa é crucial para a conscientização, ao permitir que a educação reflita a complexidade e a singularidade das vivências dos indivíduos, propondo o processo de transformação social. Esses fundamentos exigem uma constante luta entre alienação e conscientização. A alienação, um estado de separação, distanciamento e naturalização das condições sociais e de produção, deve ser superada para promover a conscientização, a qual é a reintegração consciente e crítica dos indivíduos em sua realidade social, que se traduz no processo de tomada de consciência. É necessário alcançar e compreender a alienação para traçar um horizonte transformador que objetive a conscientização.

## **| Conclusão**

A psicologia, historicamente, tem respondido às necessidades da camada dominante da sociedade, muitas vezes sendo utilizada como instrumento de manutenção do *status quo* (Parker, 2014). Ela não dialoga com o chamado *quefazer* do psicólogo e ilustra um processo histórico de exclusão, opressão e dominação.

Nesse novo momento histórico para a psicologia escolar, com a aprovação de uma lei federal específica sobre a atuação nos espaços da educação básica, e diversos estados e municípios dando início ao trabalho da psicologia nas escolas, faz-se necessária uma reflexão da categoria sobre que tipo de trabalho desejamos (e devemos) construir.

Diante desse cenário, defende-se a presença cotidiana da psicóloga como parte da equipe técnica da escola, ancorada em bases teórico-metodológicas sólidas que orientem sua atuação. Estar nos espaços comuns de convivência permite uma aproximação efetiva com os estudantes e sustenta a construção de ações comprometidas com o diálogo e a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares e extraescolares.

O diálogo é uma ferramenta essencial para acessar a perspectiva do sujeito e construir o conhecimento a partir das vivências cotidianas daqueles que experienciam determinado fenômeno, especialmente quando objetivamos estudá-los e compreendê-los em uma pesquisa. Contudo, a construção do conhecimento não se limita a isso: o diálogo possibilita e é precursor do processo de tomada de consciência sobre dimensões da realidade concreta, especialmente aquelas que causam sofrimento e afastam o indivíduo de um processo de fortalecimento, libertação e emancipação.

Por isso, a discussão de fundamentos metodológicos para uma *práxis* revolucionária, a partir dessa perspectiva, dificilmente se distanciará da construção de conhecimento, e vice-versa. Defender essa *práxis* como também uma posição ético-política é afastar-se da falsa neutralidade historicamente preconizada pelas ciências humanas e buscar transformações da realidade que objetivem a justiça social por meio do fortalecimento dos sujeitos.

Essa abordagem não confere, por si só, o tão falado empoderamento. É o reconhecimento dos sujeitos em sua concretude, a aposta em sua capacidade de significar e agir sobre o mundo, e a construção de estratégias que rasguem o tecido da alienação. Para isso, é preciso uma psicologia que não se contente em descrever o sofrimento, mas que se coloque ao lado daqueles que o vivem, produzindo saber com eles e não sobre eles. Em tempos de reformas vazias e editais genéricos, esse projeto é, sim, uma insubordinação teórico-metodológica — e é isso que o torna ético e revolucionário.

Dessa forma, a psicologia, sempre junto à equipe escolar, ao promover os processos de tomada de consciência, contribui para uma transformação efetiva e emancipadora, alinhada com as diretrizes e princípios do MHD da PAP e da EQ.

## **Referências**

- Augusto, A. G. (2023). Sobre os conceitos em Marx. *Revista Marx e o Marxismo*, 11(20), 79-95. <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2023.530>
- Brasil. (2019). *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. (Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica). Presidência da República. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm)
- Brasil. (2025). Documento de subsídios para implementação da lei 13.935/2019. Brasília, Ministério da Educação. [https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcL9S8rXI36D3sjYZ2XviqC-R\\_P5mwQ.pdf](https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcL9S8rXI36D3sjYZ2XviqC-R_P5mwQ.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2019). *Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed). CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para a implementação da Lei 13.935 de 2019* (versão 2022). CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>
- Cunha, B. B. B., & Betini, G. (2003). Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(3), 42–49. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000300007>
- Elhammoumi, M. (2015). Marxist psychology and dialectical method. Em I. Parker (Org.), *Handbook of Critical Psychology* (pp. 271–279). Routledge.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2ª ed.). Paz e Terra.
- Gomide, D. C., & Jacomeli, M. R. M. (2016). O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas – PolEd*, 10(1), 64-78. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/69759>
- González-Rey, F. & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Alínea.
- González-Rey, F. (2020). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 26(3), 562-577. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>
- González-Rey, F. L. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. Em A. M. Martínez, F. González-Rey, & R. V. Puentez. (Orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. (pp. 21 -45). Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).
- Guerra, Y. (2014). *A instrumentalidade do Serviço Social* (10ª ed.). Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (2020). The development of participatory action research. In D. T. Cook (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 1207–1209). Sage Publications.
- Guzzo, R. S. L., & Kawamura, E. A. (2021). Participatory action research: Challenges for Latin American science. In V. L. Trevisan de Souza & G. S. Arinelli (Eds.), *Qualitative research and social intervention: Transformative methodologies for collective contexts* (pp. 85–96). Information Age Publishing.

- Guzzo, R. S. L.; Silva, S. S. G. T.; Martins, L. G.; Castro, L. & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In: Fauston Negreiros; Breno de Oliveira Ferreira. (Org.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 654-682). Pimenta Cultural,
- Guzzo, R., Ribeiro, F., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S., Santos, L., & Dias, C. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenologia do Espírito* (J. H. de Oliveira, Trad., 2ª ed.). Vozes. (Obra original publicada em 1807).
- Kant, I. (2013). *Crítica da razão pura* (M. P. dos Santos & A. F. Morujão, Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1781).
- Konder, L. (1997). *O que é a dialética* (Vol. 23). Editora Brasiliense.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto* (C. Neves & A. Toríbio, Trans., 7ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1963).
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martins, L. G., & Guzzo, R. S. L. (2024). “Dificuldades de Aprendizagem” ou o não aprender na escola? Encaminhamentos na relação escola-UBS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e267789. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-267789>
- Marx, K. (2017). *O Capital: Crítica da Economia Política* (Vol. 1). Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1845).
- Montero, M. (2000). Participation in participatory action research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 131–143. <https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/arcp2-montero-131-143.doc>
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in Marx's Method*. University of Illinois Press.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia*. Editora Alínea
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Paulo Netto, J. (2011). Introdução ao estudo do método de Marx. Expressão Popular.
- Perez, M. G. (2023). *Instrumentalidade em psicologia: Aproximações com sua práxis na realidade brasileira* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Faculdade de Psicologia]. Repositório Institucional da PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/17130>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research participative inquiry and practice* (2ª ed.). Sage Publications.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. Instituto Lukács.
- Vigotski, L. S. (1997) *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* In Obras escogidas (Tomo I, pp. 291-436). Visor. (Original publicado em 1927).

## **Sobre as autoras**

### **Laura Lorenzetti**


Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3706-3067>

Doutora (bolsista FAPESP) em Psicologia: Profissão e Ciência, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2026). Membro do Grupo de Pesquisa GepInPsi: Psicologia crítica e processos de desenvolvimento em contexto escolar e comunitário ([www.gep-inpsi.org](http://www.gep-inpsi.org)). E-mail: [lhaura92@gmail.com](mailto:lhaura92@gmail.com)

### **Letícia Gonzales Martins**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1218-3126>

Doutora (bolsista CAPES II) em Psicologia: Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2026). Membro do Grupo de Pesquisa GepInPsi: Psicologia crítica e processos de desenvolvimento em contexto escolar e comunitário ([www.gep-inpsi.org](http://www.gep-inpsi.org)). E-mail: [leticia Gonzalesmartins@gmail.com](mailto:leticia Gonzalesmartins@gmail.com)

### **Raquel Souza Lobo Guzzo**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP (1987). Professora Titular PUC-Campinas dos programas Graduação e Pós-graduação em Psicologia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GepInPsi: Psicologia crítica e processos de desenvolvimento em contexto escolar e comunitário ([www.gep-inpsi.org](http://www.gep-inpsi.org)). E-mail: [rlguzzo@gmail.com](mailto:rlguzzo@gmail.com)

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – Conceitualização, Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 2 – Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 3 – Captação de recursos, Supervisão, Escrita – revisão e edição.

## **Resumen**

En el contexto de la Ley Federal 13935/19, el debate sobre la presencia de la psicología en las escuelas suscita discusiones sobre la actuación que deben desarrollar los profesionales. Partimos del argumento de que la psicología en la escuela debe basarse en una praxis liberadora y, para ello, necesita fundamentos metodológicos bien definidos, a fin de construir el *quehacer* del psicólogo de forma crítica y responsable. Ante esta necesidad, dichos fundamentos deben representar una epistemología basada en la historicidad de la realidad concreta y en el protagonismo del sujeto para la construcción del conocimiento, lo que implica una postura ético-política profesional. El presente trabajo es un ensayo teórico-

metodológico cujo objetivo es articular tres fundamentos metodológicos: el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la Epistemología Cualitativa (EC), que guían la práctica liberadora de la psicología en la escuela implicada en la transformación de la realidad. Esta articulación confiere a la actuación y a la investigación dentro del ámbito escolar un carácter crítico y emancipador.

**Palabras clave:** Psicología escolar. Psicología crítica. Pedagogía crítica.

## Abstract

In the context of Federal Law 13935/19, the discussion about the presence of psychology in schools raises debates about the role to be developed by professionals. We start from the argument that psychology in schools must be anchored in a liberating praxis. For this, it needs well-defined methodological foundations for constructing the psychologist's work critically and responsibly. Given this need, these foundations must constitute an epistemology anchored in the historicity of concrete reality and in the subject's protagonism in the construction of knowledge, implying a professional ethical-political stance. This paper is a theoretical-methodological essay that aims to articulate three methodological foundations: Historical and Dialectical Materialism (HDM), Participatory Action Research (PAR), and Qualitative Epistemology (QE), which guide the liberating practice of psychology in schools involved in transforming reality. This connection gives the work and research within the school setting a critical and emancipatory character.

**Keywords:** School Psychology. Critical Psychology. Critical Pedagogy.

**Linhas Críticas** | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referência completa (APA):** Lorenzetti, L., Martins, L. G., & Guzzo, R. S. L. (2026). Fundamentos metodológicos para emancipação: uma práxis revolucionária para a psicologia na escola. *Linhas Críticas*, 32, e56352. <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>

**Referência completa (ABNT):** LORENZETTI, L.; MARTINS, L. G.; GUZZO, R. S. L. Fundamentos metodológicos para emancipação: uma práxis revolucionária para a psicologia na escola. *Linhas Críticas*, 32, e56352, 2026. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>

**Link alternativo:** <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/56352>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

