

Para além das FRONTEIRAS BIOLÓGICAS:

psicologia escolar em busca
da humanização da educação



Camila Trindade
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Camila Turati Pessoa

(Orgs.)

 Pedro & João
editores

**PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BIOLÓGICAS:
PSICOLOGIA ESCOLAR EM BUSCA DA
HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**


Pedro & João
editores

**CAMILA TRINDADE
NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO
CAMILA TURATI PESSOA
(ORGANIZADORAS)**

**PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BIOLÓGICAS:
PSICOLOGIA ESCOLAR EM BUSCA DA
HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Camila Trindade; Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Camila Turati Pessoa [Org.]

Para além das fronteiras biológicas: psicologia escolar em busca da humanização da educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 383p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1949-3 [Impresso]

978-65-265-1950-9 [Digital]

1. Educação. 2. Psicologia Escolar. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Aprendizagem e Desenvolvimento. I. Título.

CDD – 370/150

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: Fotografia de Daniel Melo do "Monument a La Sardana", do escultor José Cañas, localizada no Montjuïc, em Barcelona-ES. 2017.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

APRESENTAÇÃO

[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. (Vigotsky, 2018, p. 90)

A Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a inserção de psicólogos/as e assistentes sociais na educação básica, é expressão de um movimento histórico da Psicologia que busca a materialização da inclusão dessa ciência e profissão no âmbito educacional. Embora a relevância desse dispositivo legal seja inegável, é imprescindível que se considere não apenas as condições que possibilitem sua efetivação, mas também a continuidade das reflexões e discussões que envolvem o processo educativo brasileiro.

Nessa direção, a presente coletânea, reunindo pesquisadores e docentes de diversas universidades brasileiras, almeja lançar contribuições e indagações sobre as relações entre Psicologia e Educação com ênfase na implementação de práticas psicológicas nos diferentes contextos educacionais e, sobretudo, na reflexão crítica de sua concretização no cotidiano escolar.

Assim, é importante ressaltar que a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, visa ir além das fronteiras biológicas, reconhecendo a complexidade das dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais que envolvem o processo educativo. Nesse sentido, não endossa nem legitima práticas reducionistas que não tenham como meta o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Uma vez que, como destaca Leontiev (2004), a educação, no que tange ao seu papel fundamental, está diretamente relacionada com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, bem como à capacidade de utilizar instrumentos de forma a assegurar a formação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Desse modo, destaca-se que os capítulos aqui apresentados estão fundamentados nos princípios teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por L. S. Vigotski (1896-1934) em colaboração com seus parceiros, A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1979). Essa teoria concebe o desenvolvimento humano como um processo intrinsecamente ligado às condições materiais e à complexidade das interações sociais e culturais postas na realidade.

Assim, o primeiro capítulo intitulado **“Avanços da Psicologia na Educação Básica como ciência e profissão: histórico, concepções e campos de atuação”**, ao discutir aspectos históricos, teóricos e conceituais da psicologia escolar e educacional, busca revelar os avanços da Psicologia na Educação Básica brasileira. Por sua vez, o segundo capítulo nomeado **“Fracasso Escolar e ações da Psicologia e Serviço Social na Educação: a aprovação da LEI 13.935/201”** visa discorrer sobre as ações constituídas por psicólogos escolares e educacionais e assistentes sociais em relação ao fracasso escolar.

Considerando a necessidade de problematizar a questão da crítica, o terceiro capítulo chamado **“Qual o conteúdo da crítica na atuação do/a psicólogo/a histórico-cultural?”** versa sobre as relações entre pensamento e linguagem, enfatizando a formação de conceitos em sua dupla face objetivo/subjetiva, para pensar o referido conceito. Junto disso, entendendo o processo de ensino e aprendizagem enquanto unidade afetivo-cognitiva, o quarto capítulo denominado **“A unidade afetivo-cognitiva: da aparência a essência das queixas escolares”** almeja compreender a queixa apresentada pela escola em suas múltiplas determinações, isto é, para além de sua aparência.

Diante da preocupação com a crescente patologização de crianças e adolescentes no contexto educacional, o quinto capítulo chamado **“Beco sem saída? Quando o acesso a direitos das crianças na escola se vincula à patologização da vida”** objetiva compartilhar reflexões sobre as possibilidades e os desafios que os

profissionais da psicologia vivenciam nas instituições educativas brasileiras.

Tendo em vista temas mais específicos que constituem a área de discussão deste livro, o sexto capítulo intitulado **“A humanização de pessoas com deficiência visual e a tecnologia assistiva: contribuições da/para a psicologia escolar e educacional”** pretende, levando em consideração as contribuições da tecnologia assistiva, discutir o processo de humanização da pessoa com deficiência.

Refletindo sobre o retrocesso vivenciado no Ensino Médio brasileiro, o sétimo capítulo denominado **“A maçã envenenada: a proposta sedutora do “novo” Ensino Médio, da BNCC e o componente curricular Projeto de Vida”** lança luz para o questionamento da disciplina de projeto de vida e as (im)possibilidades do trabalho do psicólogo escolar.

Nesse caminho, de reflexão sobre as experiências educacionais desenvolvidas historicamente, o oitavo capítulo chamado **“As medidas socioeducativas como processo (de)formação humana no interior do capitalismo: reflexões para a Psicologia Escolar a partir das práticas concretas dos CENSEs”** tem como propósito tecer algumas reflexões iniciais para a prática da Psicologia escolar, considerando, sobretudo, os desafios relacionados aos processos de violência que se manifestam nas escolas e instituições educacionais em geral.

Contemplando também o processo formativo de nível superior em Psicologia, o nono capítulo intitulado **“Atividade de estudo no Ensino Superior: construindo caminhos para a atuação crítica em Psicologia Escolar”** objetiva discutir de que maneira se tem constituído a atividade de estudo em acadêmicos do curso de Psicologia, com especial ênfase nas referências que estão sendo construídas para a futura atuação de profissionais na área da Psicologia Escolar.

Por sua vez, concebemos as discussões sobre os aspectos legais, o décimo capítulo denominado **“Contexto histórico e político de Projetos de Lei sobre Dislexia e TDAH: impactos na**

implementação da Lei 13.935/19” almeja analisar o contexto histórico e político que permeou a formulação de Projetos de Lei (PLs) sobre a dislexia e o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O assunto da formação continuada de professores é discutido no décimo primeiro capítulo chamado **“Os impactos da (des)continuidade do processo de escolarização no período do isolamento social sobre o psiquismo da população escolar”**. Neste, os autores enfatizam a necessidade de uma estrutura adequada para a formação do profissional da educação e, sobretudo, a formação continuada dos profissionais de educação a partir de perspectivas teóricas convergentes com o Materialismo Histórico-Dialético — no caso, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ademais, o décimo segundo capítulo denominado **“Projeto Educação sem Fronteiras (PESF): Um exemplo de política pública educacional a partir da psicologia escolar”** apresenta e discute as possibilidades de um projeto de intervenção em psicologia escolar realizado em parceria entre docentes de uma universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, apresentando propostas de atuação, o décimo terceiro capítulo intitulado **“Psicologia e Desmedicalização da Educação: tecendo o enfrentamento coletivo às queixas escolares”** discute a atuação da Psicologia Escolar diante da queixa escolar e da (des) medicalização da educação.

Camila Trindade

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Camila Turati Pessoa

Referências

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes

públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 dez. 2019.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski** sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; Trad.: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SUMÁRIO

AVANÇOS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CIÊNCIA E PROFISSÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E CAMPOS DE ATUAÇÃO	15
Janaina Cassiano Silva Marilene Proença Rebello de Souza	
FRACASSO ESCOLAR E AÇÕES DA PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A APROVAÇÃO DA LEI 13.935/201	47
Marilda Gonçalves Dias Facci	
QUAL O CONTEÚDO DA CRÍTICA NA ATUAÇÃO DO/A PSICÓLOGO/A HISTÓRICO-CULTURAL?	75
Ana Eliza Andrade Ferreira Mariana Lins e Silva Costa Silvana Calvo Tuleski	
A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: DA APARÊNCIA A ESSÊNCIA DAS QUEIXAS ESCOLARES	101
Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio Patricia Barbosa da Silva Adriana de Fátima Franco	
BECO SEM SAÍDA? QUANDO O ACESSO A DIREITOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA SE VINCULA À PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA	123
Vanessa de Oliveira Beghetto Pentead Andressa Carolina Viana dos Santos Keuri Caroline Bonato da Costa	

- A HUMANIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONTRIBUIÇÕES DA/PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL** 147
Patrícia Regina Seter
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Sonia Mari Shima Barroco
Solange Pereira Marques Rossato
- A MAÇÃ ENVENENADA: A PROPOSTA SEDUTORA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO, DA BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA** 183
Letícia Cavalieri Beiser de Melo
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
- AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS COMO PROCESSO (DE)FORMAÇÃO HUMANA NO INTERIOR DO CAPITALISMO: REFLEXÕES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR A PARTIR DAS PRÁTICAS CONCRETAS DOS CENSEs** 211
Júlia Luiza Guerim Toaldo
Luís Gustavo Ruthes Jusviack
Tiago Morales Calve
- ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR** 239
Camila Trindade
Camila Turati Pessoa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DE PROJETOS DE LEI SOBRE DISLEXIA E TDAH: IMPACTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/19	263
Wanessa Cristina da Silva Monteiro Sílvia Maria Cintra da Silva Viviane Prado Buiatti Laura Rafaella Ramos Silva	
OS IMPACTOS DA (DES)CONTINUIDADE DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO PERÍODO DO ISOLAMENTO SOCIAL SOBRE O PSIQUISMO DA POPULAÇÃO ESCOLAR	299
Fernando Wolff Mendonça Josavias Anthony Oshiro da Costa Pedro Henrique Flóride Pires Pedro Caruana Sartori	
PROJETO EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS (PESF): UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR	325
Flávia da Silva Ferreira Asbahr Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões Marisa Eugênia Melillo Meira	
PSICOLOGIA E DESMEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: TECENDO O ENFRENTAMENTO COLETIVO ÀS QUEIXAS ESCOLARES	353
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta Nilza Tessaro Sanches Leonardo Camila Silva Marques Serrati	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	279

CAPÍTULO 1

AVANÇOS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CIÊNCIA E PROFISSÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E CAMPOS DE ATUAÇÃO

Janaina Cassiano Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Introdução

Os estudos, pesquisas e discussões acerca dos avanços da Psicologia na Educação Básica, em uma perspectiva crítica, constituem um campo de conhecimento que se faz necessário explicitar, tomando suas raízes históricas, sociais, culturais e políticas. Este campo se adensa ainda mais com a aprovação de uma política pública em que psicólogos e assistentes sociais passam a compor o quadro de profissionais da educação básica por meio da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019).

Visando fortalecer e ampliar o debate, neste capítulo temos a possibilidade de refletir acerca dos avanços teórico-metodológicos, a partir do enfoque histórico-cultural, sobre as possibilidades de atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional no Brasil em uma perspectiva crítica.

Assim, nosso ensaio teórico versa sobre os avanços da Psicologia na Educação Básica, promovendo a compreensão de suas raízes histórico-sociais, bem como os campos de atuação em uma perspectiva crítica. Trazemos aspectos históricos, teóricos e conceituais da psicologia escolar e educacional no Brasil e discutiremos sobre o enfoque histórico-cultural e suas contribuições para atuação de psicólogos(as) escolares e educacionais na Educação Básica.

Aspectos históricos, teóricos e conceituais da psicologia escolar e educacional no Brasil

Consideramos relevante o resgate histórico, teórico e conceitual, uma vez que, tão imprescindível quanto o conteúdo e a técnica das teorias é a compreensão do processo de construção histórica de uma área do conhecimento que, “[...] tomados atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender” (Antunes, 2007, p. 09). Ainda nesse âmbito, Martins (2006, p. 12) afirma que a construção do conhecimento concreto somente é possível pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, ou seja, “[...] é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade”. E, Marx (1983, p. 20) destaca que “[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Vigotski (1995) também ressalta que abarcar, em uma pesquisa, o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde quando surgem até quando desaparecerem significa conhecer a sua essência. Desta forma, a investigação histórica não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, e sim que constitui seu fundamento. O autor ainda aponta que o estudo histórico significa aplicar as categorias de desenvolvimento à investigação dos fenômenos, ou seja, estudar algo historicamente compreende estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético.

A nossa tentativa, portanto, é a construção de um caminho que pretenderá “[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular” (Patto, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em

elevant-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial.

Com base no exposto, consideramos que será a partir deste estudo histórico, teórico e conceitual da Psicologia Escolar e Educacional que compreenderemos os avanços da Psicologia na educação básica brasileira.

Barbosa (2011) afirma que existem pelo menos cinco grupos no Brasil, vinculados às instituições de ensino superior, dedicados ao estudo da História da Psicologia¹. Em nosso ensaio trataremos as principais ideias psicológicas que circulavam no Brasil após a década de 1980², principalmente no que se refere às relações estabelecidas entre estas e o campo educacional.

Antunes (2003) apresenta uma periodização da Psicologia no Brasil³, no que se refere às articulações entre Psicologia e Educação, destacando três períodos. No quadro seguinte, apresentamos estes períodos e as principais ideias que circulavam em cada um destes.

Quadro 1 – Periodização da História da Psicologia no que tange a relação entre Psicologia e Educação.

1 Período (Colonial)
● Os assuntos mais abordados versam sobre: aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; desenvolvimento sensorial, intelectual e emocional; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação de comportamento,

¹ PUC/SP: Profas. Dras. Maria do Carmo Guedes e Mitsuko Aparecida Makino Antunes; UFMG: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Gomes; UERJ: Profas. Dras. Ana Maria Jacó-Vilela e Heliana de Barros Conde Rodrigues (*In Memoriam*); UFRGS: Prof. Dr. William Barbosa Gomes e USP/RP: Profa. Marina Massimi (Barbosa, 2011).

² Escolhemos este período por estar associado à disseminação das ideias dos autores da psicologia histórico-cultural e também da própria constituição da área de psicologia escolar e educacional no Brasil.

³ Existem outros pesquisadores que também propuseram periodizações, como Pessotti (1975 *apud* Barbosa, 2011), Bernardes (2004 *apud* Barbosa, 2011), Pfromm Netto (1981 *apud* Barbosa, 2011), etc.

<p>utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil, a educação feminina, etc;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento era concebido como produto da experiência. 		
<p>2 Período (Século XX)</p>		
<p>Autonomização (1890-1930)</p>	<p>Consolidação (1930-1962)</p>	<p>Reconhecimento (a partir de 1962)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da Psicologia como área autônoma de saber; • Período de transformações econômicas que demandava a formação de um homem novo apto para as novas exigências do mercado, o que corrobora com as ideias escolanovistas e a Psicologia dava suporte científico a essa nova proposta educacional com estudos acerca do desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, relação professor-aluno e nesse período temos também o início do emprego dos testes psicológicos e pedagógicos, utilizados como instrumento de 	<ul style="list-style-type: none"> • Período em que a Psicologia se consolida como ciência e campo de atuação, gerando condições para sua legalização como profissão e o estabelecimento de cursos regulares para a formação de profissionais nessa área; • A psicologia está presente de forma maciça nas ideias escolanovistas e práticas educacionais, sendo o grande pilar de sustentação para as realizações educativas; • Os periódicos de Educação e Psicologia se constituíram como importantes meios de divulgação da Psicologia Educacional no Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> • A profissão de psicólogo é reconhecida em 27 de agosto de 1962 com a lei 4119 e são organizados os primeiros cursos de Psicologia no Brasil; • O modelo predominante na atuação do psicólogo na escola é o clínico o que gerou críticas a este e à utilização de testes psicológicos;

racionalização da prática educativa; • A principal base para o ensino da Psicologia eram as Escolas Normais;		
3 Período (A virada do século)		
<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das críticas ao modelo clínico na escola e a atuação do psicólogo no âmbito educacional que muitos acreditavam estar em acordo com um modelo médico na escola; • A defesa de uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com a transformação da realidade educacional. 		

Fonte: Antunes (2003, p. 140-168).

Barbosa (2012), partindo desta periodização proposta por Antunes (2003) e dos depoimentos obtidos em sua tese de doutorado, defendida em 2011 no Instituto de Psicologia da USP, intitulada: “Estudos para uma história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil”, propõe uma periodização específica de constituição da história da Psicologia educacional e escolar brasileira. As etapas são: 1) colonização, saberes psicológicos e educação – educando meninos rudes (1500-1906); 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962); 4) a Psicologia educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981); 5) o período da crítica (1981-1990); 6) a Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000) e; 7) a virada do século: novos rumos? (2000-).

Segundo Antunes (2007, p. 63), “[...] nos anos iniciais da república permaneceu grande a influência das ideias positivistas e liberais sobre o pensamento brasileiro em geral e sobre o pensamento educacional em especial”. A autora destaca que estas ideias estiveram presentes no campo educacional, principalmente, nos fundamentos e na organização escolar.

Antunes (2007) também ressalta a realização da Reforma Benjamim Constant, em 1890. A tônica desta reforma estava na “[...]”

substituição da tendência humanista clássica pela tendência científicista, que introduziu disciplinas de natureza científica na sequência determinada pela orientação positivista” (Antunes, 2007, p. 64). Com relação a essa reforma, a autora destaca ainda a substituição da disciplina Filosofia pelas de Psicologia e Lógica.

Ainda nesse sentido, o aparecimento da Psicologia no âmbito educacional, Antunes (2007, p. 75) aponta a importância do *Pedagogium* e das Escolas Normais, sendo que esse último “[...] consistiu, provavelmente, numa das mais importantes contribuições para o estabelecimento da Psicologia científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação prática de seus conhecimentos”.

O *Pedagogium* foi criado em 1890 com a função de servir como um centro que impulsionasse as reformas e melhoramentos na educação nacional. Contudo, em 1897, houve uma mudança na natureza deste centro por Medeiros e Albuquerque que se transformou em um “[...] centro de cultura superior aberto ao público” (Antunes, 2007, p. 68). E, em 1906 foi criado o Laboratório de Psicologia Experimental, neste centro, sendo este idealizado, em Paris, por Alfred Binet e Manoel Bomfim, e organizado e dirigido, no Brasil, durante doze anos por Manoel Bomfim.

Com relação às Escolas Normais, Antunes (2007, p. 76) afirma que a disciplina de Psicologia surgiu de modo mais sistemático nos currículos, com o “[...] desdobramento da disciplina Pedagogia em Pedagogia e Psicologia”. No entanto, a autora pondera que esse desdobramento não foi generalizado, sendo adotado pela Escola Normal de São Paulo em 1912. A autora também ressalta que no ano de 1928 “[...] por decreto, a disciplina Psicologia foi inserida no currículo das Escolas Normais, juntamente com Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Higiene e Puericultura” (Antunes, 2007, p. 76).

Antunes (2007) ainda cita as Escolas Normais de Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Fortaleza e São Paulo. Acerca da Escola Normal de São Paulo “[...] as principais contribuições dessa escola sustentam-se no ensino — pela cátedra

de Pedagogia e Psicologia e pelos cursos ministrados por especialistas estrangeiros — e na produção de seu laboratório” (Antunes, 2007, p. 78).

Segundo Antunes (2007), a Escola Normal de São Paulo divulgou teorias e técnicas psicológicas que estavam em voga na Europa e nos Estados Unidos, sendo a principal a psicometria. Ainda nesse sentido, Monarcha (1999, p. 255) afirma que esses estudos realizados na Escola Normal de São Paulo enfatizaram “[...] os temas patológicos e a classificação dos tipos mediante utilização dos procedimentos analíticos e experimentais”.

Monarcha (1999, p. 255) enfatiza a classificação dos alunos, nos campos da anormalidade e normalidade psíquica, com a utilização de mecanismos individualizantes e da centralização das avaliações em um objeto previamente definido e reclamado “[...] pelos domínios da antropologia pedagógica e psicologia experimental”.

Ainda nesse âmbito, Monarcha (1999, p. 250) afirma que “[...] as diferenças individuais são fixadas cientificamente, tornando-se possível a organização de uma população de organismos humanos e a avaliação com critérios positivos do comportamento e do rendimento escolar do aluno”. O autor ainda destaca com base em Thompson, que os estudos realizados nestes laboratórios apresentam como vantagem o fornecimento de um critério positivo e científico ao trabalho do professor.

Antunes (2007) destaca que a produção da Escola Normal de São Paulo foi fundamental para a autonomização da Psicologia no Brasil, pois, a partir desta, torna-se claro a inserção das teorias e práticas da Psicologia vigentes na Europa e nos Estados Unidos. Ademais, nota-se a procura pela “[...] definição do papel profissional dos especialistas em Psicologia e a marca da presença paulista nos esforços para dar lugar a esta ciência; tudo isso ocorrendo a par com o desenvolvimento urbano-industrial que, por sua vez, viria a necessitar de seus conhecimentos” (Antunes, 2007, p. 80).

No período de consolidação (1930-1962), exposto por Antunes (2007), destacamos a filiação da Psicologia com a Escola Nova. Patto (2008, p. 90) afirma que não podemos esquecer “[...] que a pedagogia

nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes independentemente de origem étnica e social”.

Bock (2003) ressalta que a Pedagogia da Escola Tradicional estava vinculada a uma sociedade aristocrática hierarquizada e cristalizada, ou seja, as diferenças sociais existentes eram naturalmente postas: um nobre nascia e morria nobre e o mesmo se dava com o servo. Sendo assim, neste tipo de sociedade, os indivíduos não precisavam realizar escolhas, pois, estas já estavam postas de antemão. Desta forma, à escola só cabia reproduzir essas condições e o modelo dominante.

A Pedagogia da Escola Nova é fruto do capitalismo monopolista, de uma sociedade em constante movimento. “Nada é sagrado que não possa ser transformado e vendido como mercadoria [...] e só o movimento permanente da sociedade pode prometer ascensão a todos e pode gerar novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado e da produção” (Bock, 2003, p. 84).

Souza e Cunha (2011, p. 216) ressaltam que “[...] a psicologia servia como uma nova aliada ao modelo político da época, que exigia o ajuste da economia brasileira — incluindo a participação da educação — ao projeto de internacionalização do capital, como país periférico”.

Feito esse parêntese, voltemos ao período após a consolidação, o período de reconhecimento. Notamos, que a criação dos cursos de Psicologia, após a regulamentação da profissão em agosto de 1962, ocorreu em um período de ditadura militar (1964) e da expansão do ensino superior através da privatização, proporcionada pela Reforma Universitária de 1968. Assim, muitos profissionais formados neste período não tiveram uma formação teórica e prática suficientemente sólida (Antunes, 2003).

Nesse momento, a atuação dos psicólogos na escola, segundo Antunes (2003), estava calcada em um modelo clínico que atendia individualmente as crianças com problemas de aprendizagem, entendendo assim, que o foco deste problema estava no indivíduo.

E, o conhecimento psicológico presente em diferentes aspectos no âmbito pedagógico, muitas vezes, era desprovido ou apresentava uma aligeirada fundamentação teórica.

A partir da década de 1980 iniciou-se um movimento de crítica à atuação do psicólogo na educação. Destacamos a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto (Patto, 1981) como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades.

Souza (2010) enfatiza que essas críticas auxiliam tanto no desvelamento dos “[...] determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional” (Souza, 2010, p. 23).

Neste período, década de 1980, Souza (2010) aponta também questionamentos acerca dos pressupostos e das práticas advindos da teoria da carência cultural, que foram trazidos dos Estados Unidos para o Brasil nos anos de 1970. “Acreditava-se que a desvantagem social fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada, sem questionar as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção” (Souza, 2010, p. 24). Nesse sentido, temos a Tese de Livre-Docência de Maria Helena Souza Patto, publicada em 1990, intitulada *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Nesse trabalho, de acordo com Souza (2010, p. 27), Patto “[...] instala um importante marco conceitual na área, o conceito de produção do fracasso escolar”. Ademais, sobre os trabalhos de Patto, Souza (2010, p. 24) destaca que:

Estudos comparativos entre pessoas das diferentes classes sociais constatavam deficiências psicológicas entre os mais pobres, atribuídas a alguma modalidade de carência: de recursos econômicos; de estímulos; de elementos de interação interpessoal e familiar; de aspectos nutricionais adequados, de uma linguagem desenvolvida, de aspectos psicomotores, dentre outros. É

interessante considerar que, embora as críticas a essa pretensa teoria sejam pertinentes, as explicações às dificuldades escolares inserem um outro eixo até então inexistente, afasta-se de uma explicação centrada até o momento a uma Psicologia do Escolar, para considerar questões sociais.

Souza (2010, p. 25) afirma que a Psicologia Escolar buscou em outras áreas (Sociologia; Sociologia da Educação; Filosofia; Filosofia da Educação; História; História da Educação e Antropologia Social), “[...] e nos métodos qualitativos de pesquisa, subsídios teóricos, centrados, particularmente em autores cuja abordagem encontra-se no materialismo histórico-dialético, que os auxiliassem a transformá-la de Psicologia Instrumental em Psicologia Crítica”.

Acerca da aproximação da Psicologia Escolar com o referencial materialista histórico dialético, Souza (2010, p. 26) aponta que esta concepção teórica apesar de ter contribuído para que a Psicologia Escolar incorporasse na análise dos aspectos escolares seus determinantes políticos, econômicos e sociais, contribuiu também para que, em alguns momentos, ocorressem “[...] interpretações pouco dialéticas, pois passou a operar outro reducionismo – o sociologismo – ao privilegiar as causas macroestruturais, numa visão mecânica dos determinantes dos problemas no processo de escolarização”.

Assim, a discussão crítica no âmbito da Psicologia Escolar insere-se em um novo eixo de análise, ou seja, “[...] o processo de escolarização, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais” (Souza, 2011, p.60). Deste modo, o eixo de análise é deslocado do indivíduo para a escola “[...] e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2011, p.60).

Meira (2003, p.22) também destaca, na década de 1980, alguns autores como Patto, Khouri, Urt, Antunes, Ferreira e Almeida, os

quais afirmaram que além da “[...] busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo” era necessário romper com modelo clínico de atuação, pois esse modelo sustentava a culpabilização dos problemas escolares no aluno através da psicologização e patologização dos mesmos.

Não podemos deixar de esclarecer que ao pesquisarmos a escola devemos considerar que esta está imersa em “[...] um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas públicas (ou estatais) no campo da educação escolar” (Souza, 2011, p.61). E, no que se relaciona à Psicologia Escolar, a compreensão das políticas públicas se dá no entendimento da forma como os educadores, alunos, gestores e demais pessoas envolvidas no processo de escolarização participam de sua concepção e implantação.

Diante do exposto, a partir da década de 1990, pesquisar a escola numa perspectiva histórico-crítica em Psicologia Escolar significava compreender o processo de escolarização, ou seja, as relações escolares, “[...] os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (Souza, 2010, p. 28). Ademais, também se fazia necessário a compreensão das políticas públicas educacionais, visto que assim seria possível entender de que modo os agentes envolvidos no processo de escolarização (alunos, gestores, professores) vivenciam e participam de sua concepção e implementação (Souza, 2010).

Desta forma, verificamos uma mudança na compreensão dos elementos envolvidos no fracasso escolar. Segundo uma concepção crítica, esse fenômeno passou a ser analisado, segundo a trajetória que o compõe, “[...] deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2010, p.28).

Machado (2010, p. 120-121) destaca que, pautados nos estudos de autores como Saviani, Patto e Bourdieu, “[...] temos muitos anos de luta contra as avaliações psicológicas que reduzem os sujeitos a

objetos mensuráveis e contra as práticas discriminatórias exercidas pela saúde e pela educação em relação às crianças com deficiências”. Esses autores revelaram os caminhos pelos quais a Psicologia foi se constituindo e, mostraram as relações estabelecidas entre as ciências, política e a economia a serviço da desigualdade social (Machado, 2010).

Notamos então, que as reflexões empreendidas a partir da década de 1980 “[...] passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teórico-metodológicos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade” (Souza, 2010, p. 33).

Ainda nesse sentido, é relevante destacarmos que nas últimas décadas no que se refere às teorias e práticas da Psicologia voltadas à escola, temos um aumento no número de trabalhos com objetivo no estudo da queixa escolar. Além disso, também houve uma mudança no foco das pesquisas que se deslocaram da criança e de sua família para a escola (Souza, 2007a).

Patto (2008) destaca o ano de 1977 como um marco nessa mudança, uma vez que foi neste ano que um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas pesquisou a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças das camadas mais pobres da população. Ou seja, a partir deste momento as pesquisas sobre fracasso escolar começaram a estudar a participação da estrutura, funcionamento e dinâmica interna da instituição escolar como fenômeno. Contudo, Souza (2007a) salienta que no que concerne à área clínica, atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, notamos que esta mudança paradigmática, no geral, não ocorreu. “É como se, hegemonicamente, os avanços da psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar, da psicologia de grupos e instituições, da sociologia e da antropologia, não tivessem sido apropriados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares” (Souza, 2007a, p. 14).

A pesquisa desenvolvida por Souza (1996) em clínicas-escola dos cursos de graduação em Psicologia ilustra essa questão, já que os psicólogos e os estudantes que atendem nestas instituições respondem à demanda da queixa escolar, psicologizando e patologizando as dificuldades trazidas pelas crianças e vivenciadas por elas na escola.

Souza (2007b), nessa pesquisa, verificou a partir dos acompanhamentos de atendimentos e avaliações psicológicas de alunos realizados em escolas públicas paulistas, que há um desconhecimento do psicólogo acerca do processo de aprendizagem escolar, do funcionamento e das relações ensino-aprendizagem que se estabelecem nas escolas. Ademais, existe “[...] um conjunto significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não se confirmam no contato com estas crianças” (Souza, 2007b, p. 27).

A autora também destaca que não é possível, a partir da leitura dos prontuários de entrevista de triagem, ter uma imagem da criança encaminhada, pois, existem inúmeros dados, principalmente, acerca do desenvolvimento físico da criança desde o nascimento; elementos referentes ao quadro clínico de saúde da criança. Ou seja, são retratados fragmentos da história de vida da criança e o processo de escolarização (foco da queixa) não é abordado no atendimento psicológico. Esse “[...] é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, a priori, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada” (Souza, 2007b, p. 34).

Souza (2007b) ressalta que há equívocos graves no atendimento às queixas escolares, fruto do desconhecimento do psicólogo sobre o processo de escolarização dos alunos; observou-se que questões de cunho escolar eram tratadas como problemas individuais, familiares ou de natureza física e emocional.

Desta forma, a partir dessas análises dos atendimentos psicológicos referentes à queixa escolar, notamos que o modelo teórico predominante de atendimento apresenta “[...] uma

concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, na qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação” (Souza, 2007b, p. 51).

Assim como Souza (2007b), Machado (2010) e outros pesquisadores ressaltam que a luta, portanto, é contra a naturalização dos encaminhamentos que culpabilizam as vítimas. Machado (2010, p.122) afirma que esta tarefa é difícil, pois ao abordarmos os saberes e práticas que naturalizam, nos referimos a “[...] construção de modos de viver, de sentir, de ver, de ouvir. Modos que, sem dúvida, tivemos que romper em algum momento de nossa história, pois também estivemos, em algum tempo, mergulhados nessas crenças”.

Acerca do processo de culpabilização, Machado (2010) pontua que esse se relaciona com o processo de individualização, no qual o campo social e político são vistos como externos ao modo de vida dos sujeitos. Desta forma, a realidade psíquica e a realidade material de produção social são enxergadas como distintas. “Esse mecanismo de controle está presente na sensação que os professores, psicólogos e educadores tem de que falta algo que é descolado do campo social, como se fosse um ‘em-si’: ‘Ele precisaria respeitar mais’, ‘Ele teria que elaborar melhor essa situação’ (Machado, 2010, p. 122, grifos do autor).

Ainda nesse sentido, convém abrirmos outro parêntese para refletirmos acerca do período em que os cursos de Psicologia foram implantados no Brasil, a saber, final dos anos 1960 e, durante a década de 1970 (período de exceção política com a implantação do Regime Militar). Assim, pelo caráter repressor do Regime Militar esse “[...] encontrou na Psicologia um aliado para a fomentação de uma ‘ideologia de adaptação do indivíduo à sociedade’, considerada como adequada, segura, merecedora de crédito” (Checchia; Souza, 2003, p. 111, grifo do autor).

Nesse período buscou-se extinguir das Universidades de todo o país aqueles que defendiam concepções mais críticas de homem e sociedade, uma vez que se acreditava que assim “[...] também

exilaria as ideias e as concepções que questionavam a organização e o funcionamento de uma sociedade que produz e mantém desigualdade social” (Checchia; Souza, 2003, p. 111-112).

Loureiro (1997) também ressaltou que, o conhecimento psicológico, muitas vezes, é a expressão de interesses burgueses, o que justifica que, frequentemente, as causas do fracasso escolar estejam atreladas a características individuais das crianças. Desta forma, ao considerar que as causas deste fracasso são de cunho individual, sem a indagação do sistema de ensino oferecido às crianças das camadas populares, “[...] a Psicologia encobre o papel cumprido pela instituição escolar de reproduzir no âmbito da distribuição dos bens culturais a desigualdade característica da distribuição dos bens materiais” (Loureiro, 1997, p. 453).

Fechando o parêntese, outro aspecto importante de destacarmos refere-se às discussões realizadas por psicólogos em eventos da área escolar, como no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar (2005), e no II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar (2005), os quais evidenciaram que os psicólogos “[...] estão num momento de conquista de espaços de intervenção na escola de caráter institucional. Críticos ao modelo psicométrico e à abordagem clínica tradicional nesta instituição, lutam para construir práticas mais avançadas junto à educação” (Souza, 2007a, p. 20).

Os psicólogos estão na busca por um trabalho nas escolas que problematize e interfira na vida cotidiana da mesma, provocando mudanças estruturais e nas condições de ensino, o que irá promover uma formação mais integral dos indivíduos. Assim, percebemos que os psicólogos estão compreendendo a relevância dos funcionamentos escolares na produção do fracasso escolar (Souza, 2007a).

Entretanto, convém lembrarmos que essas críticas provenientes a partir da década de 1980 “[...] contribuíram, sobremaneira, para uma retração da presença do psicólogo no campo da educação” (Souza, 2011, p. 61). Um dos argumentos que contribuiu para esse processo foi o fato de que muitos psicólogos

atuavam em uma prática clínica e não educacional. Assim, muitas redes de ensino transferiram os psicólogos do campo educacional para o da saúde.

Notamos, que “[...] o movimento de crítica se fortaleceu no campo da Psicologia e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar em uma perspectiva crítica”, todavia, a baixa presença dos psicólogos nas escolas permaneceu. Ademais, o espaço deixado pela Psicologia na área educacional foi ocupado, principalmente, pela Psicopedagogia e Psicomotricidade, visto que estas concepções davam respostas às demandas dos professores e diretores das escolas, reiterando a explicação das dificuldades de escolarização como sendo problemas individuais e, portanto, passíveis de atendimento aos estudantes (Souza, 2011, p. 63).

Barbosa (2012, p. 121) destaca que o último período por ela proposto é um questionamento: a virada do século: novos rumos? Ou seja, estamos vivenciando um período de reconfigurações, “olhando para nosso passado tentando avaliar o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas no futuro. Sabe-se que muito se construiu até os anos 2000, porém ainda não temos a dimensão de como todas essas transformações se articularam nos dias atuais”. A autora ainda afirma o aumento na produção acadêmica na área, o que nos instiga a compreender como essas publicações têm sido apropriadas pelas(os) psicólogas(os) escolares e educacionais em suas práticas.

Atualmente estas concepções (Psicopedagogia e Psicomotricidade) encontraram novos aliados. “Ou seja, com o advento do fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam na base dos problemas pedagógicos” (Souza, 2011, p. 63).

Desta forma, presenciamos um retorno às explicações organicistas para os problemas no campo da educação. O que verificamos é o retorno de temas populares em outros períodos, como os anos de 1950-1960, mas, com outro formato. “Não se fala

mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente” (Souza, 2011, p. 63).

Outro aspecto importante de ressaltarmos deste retorno das concepções organicistas está na possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebem estes diagnósticos. Segundo Souza (2011), se a criança tem dificuldade na leitura e escrita não se questiona mais a escola, o processo de escolarização e, sim, buscase nesta criança, nos aspectos biológicos, as causas de tais dificuldades. Concordamos com Souza (2011, p. 64) que o mais perverso nesse processo reside no fato de que “[...] os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doença para o processo de aprendizagem”.

Souza (2011, p. 64) também alerta para a gravidade deste momento histórico:

[...] por sabermos que todo esse processo acontece em um dos piores momentos de avaliação da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e adolescentes brasileiros. Não passamos bem por nenhum dos índices, quer sejam estaduais, municipais ou nacionais. Os internacionais então, são as piores avaliações. Assistimos ao avanço da mercantilização da educação e da concepção liberal de educação, centrada principalmente em referenciais teórico-metodológicos que cada vez mais apresentam o professor como facilitador da aprendizagem enfatizando a necessidade da autonomia do aluno para aprender, diminuindo a importância dos conteúdos escolares e destacando a necessidade de currículos cada vez mais flexíveis.

Souza (2011) destaca ainda que este é o momento de fazermos uma revisão do sistema educacional para que possamos compreender tantos casos de crianças que estão na escola, contudo continuam analfabetas. Não podemos atribuir as causas do não

aprender às crianças, se assim o fizéssemos estaríamos penalizando-as duplamente:

[...] por não termos cumprido nosso papel social –deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda a geração- e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentos, para aliviar o peso do não aprender (Souza, 2011, p. 65).

O psicólogo no âmbito da educação deve pautar a sua prática na luta por uma escola democrática, de qualidade. “Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (Souza, 2011, p. 65).

Vivemos um retrocesso no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é fruto das dificuldades vivenciadas pelo sistema escolar. “Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos” (Souza, 2011, p. 65).

Desta forma, notamos que a prática da/o psicóloga/o dentro das escolas surgiu carregada de uma perspectiva corretiva e terapêutica. Ressaltamos que é necessário o conhecimento omnilateral dos indivíduos para que a educação escolar desempenhe suas funções, uma vez que este conhecimento, pautado na epistemologia materialista histórica dialética, nos possibilita a explicação do psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta (Martins, 2007a). Neste sentido, no próximo item trataremos as principais contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para a atuação da/o psicóloga/o escolar e educacional.

Enfoque histórico-cultural e suas contribuições para atuação de psicólogos(as) escolares e educacionais na educação básica

É crucial termos evidente que ao tratar do Enfoque Histórico-Cultural no campo da Psicologia devemos fazê-lo considerando os pressupostos epistemológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético. Shuare (1990) destaca um ponto importante que diferencia a psicologia soviética de outros sistemas científicos, quer seja, a relação entre a ciência psicológica e a Filosofia. Aquela corrente busca “[...] em uma concepção filosófica determinada – o materialismo dialético – os marcos metodológicos, dentro dos quais se desenvolvem a investigação científica” (Shuare, 1990, p. 11, tradução nossa).

A autora afirma que, segundo Yudin (*apud* Shuare, 1990), um filósofo soviético, a filosofia apresenta três funções principais no que se refere à relação desta com o conhecimento científico, sendo: 1) a função de investigação das premissas que está na base de um determinado pensamento científico; 2) determinação dos limites historicamente concretos do conhecimento científico que são obtidos com o procedimento oriundo de sua organização; 3) o objetivo de revelar o tipo de orientação social prática, determinado pelo lugar ocupado pela ciência no sistema da cultura.

Para Zinchenko e Smirnov (*apud* Shuare, 1990, p. 12, tradução nossa) “[...] a filosofia constitui o nível superior da concepção de mundo do indivíduo, das camadas e classes sociais, refletido conscientemente e formulado teoricamente”. Nesse sentido, Shuare (1990) afirma que o problema não seria como limpar a ciência desse conteúdo inevitável, pelo contrário, dever-se-ia explicar esta dependência e esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico.

Desta forma, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (Shuare, 1990).

Segundo Shuare (1990), muitos psicólogos e filósofos soviéticos consideraram a importância que há para a Psicologia dos seguintes aspectos da filosofia materialista dialética, sendo: a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria da atividade e a natureza social do homem.

Ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo a autora, dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. O segundo princípio refere-se ao fato de que “[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários” (Shuare, 1990, p. 18, tradução nossa).

Shuare (1990) destaca que Vigotski foi o primeiro a conseguir aplicar o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica, de modo a provocar uma revolução na Psicologia. Os psicólogos soviéticos que tentaram fundar a psicologia no materialismo dialético, dentre estes: Básov, Blonki e Kornílov tinham uma série de dificuldades derivadas de um erro metodológico básico. A autora afirma que esse erro “[...] consistiu na aplicação mecânica de algumas teses do materialismo dialético à psicologia; na compreensão superficial desta filosofia e o desconhecimento da importância que o materialismo histórico tem para a ciência psicológica” (Shuare, 1990, p. 57, tradução nossa). Shuare (1990) ainda aponta que a ausência de uma verdadeira cultura metodológica dialética contribuiu para a formulação de concepções reducionistas.

Na teoria de Vigotski “[...] o eixo que, como espiral dialética, organiza e gera todos os demais conceitos, é o historicismo” (Shuare, 1990, p. 59, tradução nossa). O tempo é definido como o vetor que define a essência da psique humana. Vigotski

compreende o tempo, no sentido do materialismo histórico, como sendo algo além de um postulado filosófico abstrato. Para ele, o tempo humano é história e, para compreendê-lo o conceito de atividade e, sobretudo, o de atividade produtiva são fundamentais. Ou seja, tem-se no estudo do ser humano um objeto histórico social.

Além do exposto por Shuare (1990), Saviani (2008) ainda afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...]” (Saviani, 2008, p. 225).

Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetual (Shuare, 1990).

No tocante à natureza social do homem, Shuare (1990) afirma que, para o materialismo histórico-dialético, a sociedade não é vista como uma força estranha e externa, na qual o homem deve se adaptar e sim como o que cria o próprio homem. Assim, a autora enfatiza que “[...] o homem nunca é somente objeto, é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também quem a produz” (Shuare, 1990, p. 22, tradução nossa).

Podemos inferir que, a concepção marxista de homem se difere da “[...] concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens” (Saviani, 2008, p. 226). Sendo assim, somente é possível descobrir o que o homem é, de fato, na sua existência efetiva, nas contradições de seu movimento real, e não em uma essência

pensada de modo externo a sua existência, como é o caso da Psicologia Tradicional. Esta concebe o homem como uma adaptação ao meio, ou seja, desconsidera que o que o homem é coincide com sua produção (Marx; Engels, 1847).

Marx (1844) destaca que é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e se humanizando nesse processo. Nesse sentido, Martins (2007b, p. 45) afirma que quando o homem rompe com as barreiras biológicas de sua espécie, este ainda rompe “[...] a fusão (animal) necessidade-objeto; o mundo e ele mesmo se lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação [...] para o seu consciente”.

Leontiev (1978) afirma que a produção da consciência, do pensamento e da linguagem está diretamente vinculada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Ademais, o nascimento da linguagem só pode ser compreendido na relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Percebemos, portanto, como destaca Martins (2007a, p.48) que Marx rompe com qualquer visão idealista, supra-histórica de consciência, “[...] evidenciando a impossibilidade de sua compreensão na abstração do sujeito real e concreto, historicamente determinado”.

Ademais, Leontiev (1978, p. 88) ressalta que a consciência individual só pode existir nas condições em que existe a consciência social. “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

Leontiev (1978) também salienta a tentativa de introduzir, na corrente histórico-social atual da psicologia, a teoria segundo a qual o trabalho, transformando a natureza exterior e produzindo o mundo dos objetos humanos materiais e intelectuais, transforma ao mesmo tempo a própria natureza do homem e cria a consciência humana.

Nesse sentido, devemos ter evidente que, ao estudar o enfoque histórico-cultural devemos partir dessa base materialista para o entendimento do homem e de seu desenvolvimento integral. Caso contrário, estamos reduzindo a teoria e retirando dela os pressupostos filosóficos que lhe deram origem, o que geraria uma visão equivocada dos principais conceitos estudados pelos autores soviéticos.

Vigotski encontrou no materialismo histórico dialético a concepção filosófica geral e o enfoque epistemológico adequado para refletir a dinâmica de desenvolvimento do objeto de estudo da Psicologia (Shuare, 1990). O autor buscou aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano.

Leontiev (1978) afirma que Vigotski foi o primeiro a formular a tese de que o princípio diretor da edificação da psicologia do homem deve residir na *démarche* histórica. Ademais, o autor destaca que Vigotski, além de criticar as concepções biológicas naturalistas do homem, “[...] introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (Leontiev, 1978, p. 153).

Tendo como base os ideais levantados anteriormente, Vigotski (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas.

Vigotski trabalhou com diversos autores, que juntos compuseram a corrente teórica, denominada Psicologia Histórico-Cultural, que surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Os principais

nomes⁴ desta corrente são: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981).

Bozhovich (1976) afirma, portanto, que a tarefa da psicologia soviética foi investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve se adaptar.

Assim, a atuação em psicologia escolar e educacional que tenha como ponto de partida o enfoque histórico-cultural precisa estar alicerçada nestes conceitos. Faz-se necessário também que a/o psicóloga/o escolar e educacional compreenda os conceitos chave da teoria como: desenvolvimento humano, atividade principal, funções psicológicas superiores, signo, mediação, uma vez que o entendimento destes será fundamental para orientar as práticas profissionais realizadas na educação básica.

A visão que a Psicologia Histórico-Cultural tem a respeito do desenvolvimento infantil/psicológico da criança pequena em muito se difere da ótica de outras correntes da Psicologia, pois para os autores soviéticos o desenvolvimento infantil é um fenômeno histórico e dialético. Nesse sentido, Elkonin (1999) ressalta que é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade

⁴ A biografia dos autores da Psicologia Histórico-Cultural está presente ao final da obra: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. Elkonin (1987) destaca que só é possível compreender o desenvolvimento psíquico como processo único e integral com a superação do enfoque naturalista do desenvolvimento infantil.

Segundo Elkonin (1987, p. 106), estudar o desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas”.

Leontiev (2006) acrescenta que só podemos compreender o desenvolvimento infantil de forma adequada se o analisarmos a partir da categoria atividade. Ou seja, é necessário que trabalhemos o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida.

Vygotski (1995) também afirma que a origem de abordagens errôneas, falsas interpretações acerca do problema de desenvolvimento das funções psíquicas superiores reside no fato de muitos pesquisadores da psicologia infantil considerarem que o processo de desenvolvimento da conduta infantil é simples, embora na realidade seja complexo. É necessário esclarecer que há duas linhas no desenvolvimento psíquico infantil: “[...] um processo biológico de evolução das espécies animais que levou a aparição da espécie *Homo sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural” (Vygotski, 1995, p. 29-30, tradução nossa). Essas linhas são estudadas separadamente na filogênese e formam um processo único na ontogênese.

Ao pensarmos estes pressupostos para a atuação em psicologia escolar e educacional consideramos, como já apontado, ser necessário que a/o psicóloga/o esteja atenta/o a todos os aspectos que envolvem o ambiente escolar e aos diversos agentes presentes. O trabalho desenvolvido pode ser feito com as políticas públicas na área da educação, com o auxílio de professoras/es, gestoras/es, alunas/os, famílias, etc.

Algumas reflexões

Ser capaz de elevar à esfera do mundo humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infundáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história (Collares; Moysés, 2011, p. 212).

Concordamos com Meira (2003) que não é suficiente apenas a intenção de construção de uma Psicologia mais comprometida com a finalidade de transformação. “Uma análise mais detida da produção teórica da área indica claramente que o discurso da crítica muitas vezes não passa de uma adesão, sem maiores significados e consequências, a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo ‘moderna’” (Meira, 2003, p. 13, grifo da autora). Além disso, a autora alerta que devemos ter consistência teórica e filosófica para a concretização desse discurso de transformação proposto pelo movimento de crítica em relação à Psicologia Escolar que se intensificou a partir de 1980.

Acreditamos que após a promulgação da Lei no. 13.935/2019 (Brasil, 2019) e sua implementação nos estados brasileiros precisamos retomar nossa luta histórica por uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida com questões sociais, culturais e psíquicas de toda a comunidade escolar. Também é necessário esgotar as discussões acerca da atuação e das práticas desenvolvidas, especialmente, com a divulgação dos materiais produzidos e disponibilizados gratuitamente pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em parceria com os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Dentre eles, temos as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica* (CFP, 2019); e o *Ano da Psicologia na Educação – textos geradores* (CFP, 2008).

Também ressaltamos a importância da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e suas

representações regionais que ofertam cursos, eventos, visando discutir e problematizar as questões concernentes à área da psicologia escolar e educacional, além do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) que também exerce um importante papel neste contexto.

Ademais, ratificamos o que defendia Marcos Loureiro em 1997, de que é necessário que a Psicologia Escolar se atente para todo o sistema educacional e seus agentes, “[...] ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado” (Loureiro, 1997, p. 456). A Psicologia Escolar deve ser uma Psicologia da Escola que estude o modo de atuação da educação escolar concreta, “[...] sob a hegemonia burguesa, na reprodução dos indivíduos no cotidiano das escolas” (Loureiro, 1997, p. 456).

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5ed. São Paulo: Educ., 2007.

BARBOSA, Deborah Rosária. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 662f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32 (num. esp.), p. 104-123, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-104.

BOZHOVICH, Lidia. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: editorial pueblo y educación, 1976.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: casa do psicólogo, 2003. p. 105-138.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecido Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-214.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. 2ed. Brasília: CFP, 2019.

ELKONIN, Daniíl. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniíl. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA,

A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad.: Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

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

LOUREIRO, Marcos C. Silva. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 117-144.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambú. **Anais...** p.01-17.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007b (Coleção Formação de Professores).

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 117-134.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. 1844. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em: 01 dez. 2010.

MARX, Karl. Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril, 1983 (Os Economistas). p. 15-21.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1847. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf. Acesso em: 01 dez. 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Momento).

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1981.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentação. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 13-24.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** 2010. 258f. Tese de Livre-docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A Queixa Escolar e a Formação do psicólogo.** 287 f, Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 27-58.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 215-228.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras Escogidas.** Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e Método em Psicologia**. Trad.: Cláudia Berliner. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

CAPÍTULO 2

FRACASSO ESCOLAR E AÇÕES DA PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A APROVAÇÃO DA LEI 13.935/201

Marilda Gonçalves Dias Facci

Introdução

Recentemente, em 2019, tivemos a aprovação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Os parágrafos 1º e 2º da lei determinam o seguinte:

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. (Brasil, 2019, p. 1)

Alarcão, Araujo e Albarello (2020) relatam que foram quase duas décadas de luta para que o projeto de lei 3688/2000 se transformasse na Lei 13.935/2019. O Projeto de Lei n. 3688/2000 já contemplava o trabalho de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, por meio de uma intervenção multiprofissional, buscando trabalhar na melhoria do processo ensino-aprendizagem em um trabalho conjunto com a comunidade escolar. O projeto, apresentado pelo deputado José Carlos Elias, passou por várias comissões no Senado e pela Câmara dos Deputados, sendo aprovado por essas duas instâncias, mas vetado pelo presidente

Jair Bolsonaro, uma vez que o Poder Executivo era contra o projeto. No entanto, em 27 de novembro de 2019, o Veto nº 37/2019 foi rejeitado pelo Congresso Nacional (CFP, 2022). A Lei 13.935/2019, foi aprovada e publicada 12 de dezembro de 2019 no Diário Oficial da União (DOU).

Tivemos a oportunidade, participando da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, a oportunidade de acompanhar boa parte da tramitação da lei e, de forma geral, não havia questionamento sobre a importância do serviço desses profissionais da Psicologia e Serviço Social na educação, mas sim a preocupação sobre a fonte de pagamento destes profissionais. O financiamento da educação para o pagamento de psicólogos e assistentes sociais, até este momento de outubro de 2024, poderá ser feito mediante o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme disposto no art. 26, Inciso II, da Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, com a parcela dos 30% (trinta por cento).

A Lei encontra-se em fase de implantação e regulamentação, sendo que em alguns estados e municípios o processo já está bem adiantado, inclusive com abertura de concursos e contratação de psicólogos e assistentes sociais. Um dos desafios para a implementação da lei é a compreensão sobre o trabalho conjunto de psicólogos e de assistentes sociais. Do nosso ponto de vista, podemos considerar esses profissionais como “profissionais da educação”, considerando que todas as ações desenvolvidas por eles devem estar relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Essa é, no nosso ponto de vista, a especificidade da Psicologia e do Serviço social na educação: empreender ações no sentido de contribuir com a escola na sua função de transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos, elaborados historicamente.

A atuação da/o psicóloga/o escolar no Brasil não é um assunto recente se tomarmos como base a constituição da profissão e seu desenvolvimento na área educacional, iniciado nos cursos de Medicina e nas Escolas Normais para formação de professores, no

início do século XIX. No entanto, como afirma Antunes (2012), foi no interior da Educação que a Psicologia desenvolveu sua autonomia enquanto área específica do saber. No espaço escolar ela foi inserida historicamente para explicar as causas do fracasso escolar.

No caso do Serviço Social, de acordo com Piana (2009), a profissão nasce no início do século XX, com a característica de uma profissão prático interventiva, desenvolvendo atividades em instituições que atendiam a população mais empobrecida da sociedade. Condições históricas e materiais, segundo a autora, contribuem para a ampliação de ações sociais, legitimando a profissão. Em 1906, surge o Serviço Social, nos Estados Unidos, para averiguar porque as famílias não enviavam os filhos para as escolas.

A questão do fracasso escolar (grande problemática a ser “enfrentada” nos meios educacionais) é objeto de preocupação e estudos por parte dos psicólogos. De acordo com Zago (2011, p. 58), o termo fracasso escolar é utilizado para indicar “baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas”.

Embora, as ações dos psicólogos e assistentes sociais tenham se expandido para outras esferas, no âmbito educativo a preocupação com as dificuldades no processo de escolarização, com o acesso e permanência na escola, ainda estão presentes nessas profissões. Assim, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as ações estabelecidas por psicólogos escolares e educacionais e os assistentes sociais, nas equipes multiprofissionais, em relação ao fracasso escolar.

A seguir discorreremos sobre a inserção dos psicólogos e assistentes sociais na Educação e algumas ações da Psicologia e do Serviço Social frente ao fracasso escolar.

A atuação do psicólogo na educação e as dificuldades no processo de escolarização.

Historicamente a Psicologia partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia, que proporcionava uma visão clínica do trabalho no âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicometrista, que selecionava os mais “aptos”, depositando, no aluno, a culpa pelo “não aprender” (Patto, 1987). No início de sua inserção na escola, nos anos de 1970, a intervenção do psicólogo era mais centrada no processo de avaliação das dificuldades no processo de escolarização e até nesse momento, as queixas de que os estudantes não estão aprendendo tem sido uma das mais presentes nas demandas feitas para os psicólogos na escola.

A Psicologia, no decorrer da história, pautada em visões liberais, tem contribuído para explicar o fracasso do aluno no processo de escolarização. Essa ciência, de acordo com Patto (1990), teve como função no final do século XIX medir inteligência. Por meio dos resultados dos testes psicológicos, explicavam-se as diferenças individuais e se permitia afirmar a existência de alunos aptos e não aptos para aprender.

A Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos, por volta dos anos de 1960 teve e tem, ainda na atualidade, forte influência para a compreensão da reprovação de muitos alunos, no sistema escolar. Segundo essa teoria, o aluno que fracassava era socialmente desfavorecido. Entretanto, uma parcela da psicologia tem procurado, ao longo da história desse campo de atuação, construir uma leitura crítica da Educação, da Psicologia e das dificuldades no processo de escolarização. Tal construção apresenta-se cheia de avanços e retrocessos e muitas vezes, povoada de contradições.

Na década de 1980, vivenciamos o início de um movimento de crítica, com a produção do livro de Patto (1987) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, que denunciou o papel ideológico da Psicologia e trouxe elementos para a proposição de

uma Psicologia Escolar crítica. Nessa década despontaram, importantes discussões sobre a finalidade emancipatória da Educação, em estudos elaborados com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e, chegaram ao Brasil as obras de L. S. Vigotski, que inicialmente elaborou a Psicologia Histórico-Cultural, defendendo uma visão histórica sobre a constituição do psiquismo.

Importantes discussões protagonizadas por estudiosas da área, tais como Patto (1990), Meira e Antunes (2003), Machado e Souza (2004), Meira e Facci (2014), Facci, Anache e Caldas (2021), Ribeiro *et al.* (2023) vem denunciando o viés ideológico da prática tradicional da/o psicóloga/o escolar e delineando novas diretrizes para essa atuação. A concepção crítica, com fundamentos no materialismo histórico e dialético, na compreensão de Tanamachi e Meira (2003), tem como foco a análise crítica da sociedade capitalista e no caso, dos psicólogos. Ela implica na responsabilização pela construção de uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens condições dignas na condução da vida.

A finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana, estando, portanto, presentes a dimensões ontológicas — formação do ser dentro de determinadas circunstâncias socio-históricas, epistemológicas — como se conhece esse processo e a dimensão lógica — lógica inerente a essa peculiaridade e que precisa ser apropriada. (Tanamachi; Meira, 2003, p. 19).

No entanto, conforme anunciam Meira, Bulhoes e Asbhar (2021), essa visão crítica ainda constitui um desafio, uma vez que forças ideológicas levam, muitas vezes à psicologização e biologização dos problemas escolares, dentre eles o fracasso escolar, configurado nas dificuldades no processo de escolarização, individualizando problemas cujas causas devem ser buscadas na estrutura da sociedade. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, com base marxista, têm auxiliado na construção e efetivação da psicologia escolar e educacional

crítica, levando em conta as condições histórico-sociais que influenciam os processos pedagógicos e a constituição do psiquismo humano.

Saviani (2003, 2013) analisa que a função da escola é a socialização dos conhecimentos, produzidos pelos homens, contribuindo para o processo de humanização. A Educação deve gerar, em cada indivíduo singular, a humanidade desenvolvida historicamente. Para o autor, a escola tem como objetivo transmitir os conteúdos e, também, os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Na escola, devem ser transmitidos os conceitos, ideias, valores, símbolos, atitudes e habilidades. Ao se apropriar dos conhecimentos clássicos, conforme propõe Saviani (2003), o homem se apropria dos conhecimentos sistematizados, produzidos historicamente, o que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano. Nessa concepção, a escola tem que empreender ações para que todos os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, para que possam ser humanizados.

Leontiev (1978), um dos expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, compreende que o homem nasce hominizado, mas é a apropriação da cultura, produzida pelos homens, que possibilita o processo de humanização. Esse processo ocorre por meio do trabalho, das ações realizadas com a natureza e outros homens por meio do desenvolvimento de suas necessidades. Para o autor, por meio do processo educativo, na interação com outras pessoas, os indivíduos se apropriam das objetivações, produzidas pelos homens e, com isso, se tornam humanizados. Leontiev (1978, p. 272, grifos do autor) expõe:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante

através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Em uma relação de classes antagônicas, como é o caso do capitalismo, é necessário que psicólogos(as) levem em conta que nem todos os indivíduos têm a mesma possibilidade de acesso aos bens materiais e culturais. Leontiev (1978, p. 274) analisa que a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

Na constituição do indivíduo, de acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento ocorre a partir de um processo intersubjetivo para o intrassubjetivo. Vygotsky (2004) compreende que a constituição da personalidade se vincula à classe social a qual o indivíduo pertence, portanto depende das relações sociais, relações de classe. Para o autor, a historicidade e a forma como os homens se organizam, por meio do trabalho para produzir a vida, deve ser considerada na compreensão dos fatos humanos. O autor russo sinaliza em 1917 a crise da psicologia (Vigotski, 2004), ele busca contribuir para a superação de uma psicologia burguesa, na tentativa da transformação do homem socialista.

Nessa perspectiva de transformação, Vigotski (1989) analisa que todos os indivíduos podem se desenvolver, se mediações adequadas forem utilizadas. Para o autor, todo comportamento é mediado por instrumentos (que transformam a realidade externa) e por signos (que transformam o comportamento), sendo a linguagem fundamental no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos indivíduos (Vygotski, 2000). No processo de periodização do desenvolvimento, o indivíduo na relação com outras pessoas vai ampliando a sua capacidade de utilização dos recursos

mediadores; vai se tornando reequipado, afirmam Vygotsky e Luria (1996), transformando, no decorrer da apropriação dos instrumentos e signos, produzidos pelos homens, as funções elementares em funções psicológicas superiores.

O autor russo considera que a apropriação dos conhecimentos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2000). Ele compreende que existem dois níveis de desenvolvimento: o real – referente aquilo que já está internalizado nos indivíduos – e o desenvolvimento proximal – relacionado a capacidade dos indivíduos realizarem as tarefas com ajuda. Vigotski (2000), ao abordar o conceito de zona de desenvolvimento próximo, abre novas possibilidades para a prática pedagógica e para atuação do psicólogo escolar, considerando o desenvolvimento prospectivamente. Aspecto esse a ser considerado, quando o psicólogo se depara com as dificuldades no processo de escolarização.

Na esteira dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, os problemas no processo de escolarização, uma das possibilidades da intervenção dos psicólogos escolares, é possível compreender o papel imprescindível da apropriação dos conhecimentos no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos, superando visões individualizantes e patologizantes do fracasso escolar.

Meira (2000) parte de uma visão de educação considerada como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na sociedade de classes antagônicas. Dessa forma, a compreensão das dificuldades escolares deve levar em conta a compreensão do estudante como um sujeito que se constitui historicamente na relação com outros homens por meio do processo de apropriação e objetivação do legado cultural da humanidade. Para a autora, no espaço educativo, ocorre o encontro entre a subjetividade e a educação, sendo papel dos psicólogos contribuir com a retirada dos obstáculos que se interpõem entre os processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos.

As pesquisas recentes e a análise do processo de escolarização, ainda continuam apontando o aluno e a família como responsáveis pelas dificuldades vividas pelos sujeitos na apropriação do conhecimento. Souza (2000, p. 120) esclarece que

[...] embora a Psicologia tenha ampliado o seu ângulo de visão da intra e da intersubjetividade, pela consideração de seus determinantes sócio-históricos, a presença de novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura psicologizante e em muitos casos patologizante do processo de escolarização.

Souza (2000) analisa que o discurso crítico sobre a escola precisa vir acompanhado do questionamento dos “problemas de aprendizagem”, sendo necessário uma ruptura com análises tradicionais empreendidas pela Psicologia no decorrer da sua história no que se refere à compreensão do fracasso escolar. O que deve ser ressaltado nessa análise é o *processo de escolarização* e não os *problemas ou dificuldades de aprendizagem*, deslocando o eixo de análise do indivíduo para os fatores intraescolares e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que constituem o cotidiano escolar. Assim, quando o psicólogo recebe uma queixa de dificuldades no processo de escolarização, ela se constitui em um fragmento de uma complicada rede de relações sociais que nem sempre o profissional conhece em função da complexidade do fenômeno e da própria formação que recebe no curso de graduação e até mesmo na pós-graduação. O psicólogo, então, deve estar preocupado em desvelar os processos de escolarização que produziram a queixa escolar e sua intervenção deve primar pelo “[...] pensar com a criança e com o professor essa relação estereotipada e produtora de repetência, da repetição de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam” (Souza, 2000, p. 127).

Nessa linha de raciocínio, Tanamachi e Meira (2003, p. 27) destacam que o psicólogo, ao lidar com as queixas escolares, deve fazer uma “análise da relação entre o processo de produção da

queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”, pois a “queixa” deve ser compreendida como uma “síntese de múltiplas determinações”, dependendo sua superação da ação conjunta de todos aspectos envolvidos no processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos e contexto social e escolar.

Na avaliação das dificuldades no processo de escolarização, conforme Vieira e Facci (2022, p. 283),

[...] o foco é no processo e não somente nos resultados do desenvolvimento, e que o desenvolvimento da criança é considerado em sua totalidade, não limitado às relações interpessoais, como fazem as avaliações tradicionais quando consideram o papel do meio no desenvolvimento. Assim sendo, são consideradas as condições histórico-sociais que perpassam o processo ensino-aprendizagem da criança. Isso significa que, ao serem englobadas a família e a escola, entende-se essas instituições contextualizadas histórica e culturalmente.

Tal forma de avaliar e compreender as dificuldades no processo de escolarização busca superar uma visão tradicional que se caracteriza pelo viés clínico, individualizante e patologizante, dos problemas que ocorrem no espaço escolar, considerando, como propõe Meira, Bulhões e Asbahr (2021) que é necessário ocorrer uma superação desse modelo, considerando as multideterminações dos processos educativos. A contextualização dos problemas que se interpõem entre o ensinar e o aprender, considerando a totalidade, pode direcionar a ação profissional na instrumentalização de professores, estudantes e pais/responsáveis, acerca do desenvolvimento do psiquismo, auxiliando a escola também na transformação da consciência dos estudantes no processo de escolarização.

As problemáticas com as quais os psicólogos escolares lidam nas escolas são diversas, tais como: queixas de dificuldades no processo de escolarização, violência na escola, problemas na

relação professor-aluno, relação professor-professor, relação família-escola, inclusão/exclusão, preconceitos, sofrimento psíquico, questões de gênero, desvalorização do conhecimento e do trabalho docente, entre outros fatores que permeiam o processo educativo e exigem da Psicologia conhecimentos teórico-práticos para fazer coletivamente os enfrentamentos necessários. A Psicologia Escolar e Educacional estará lado a lado com a Educação na busca da transformação da sociedade, com a finalidade de se referendar sua prática em fundamentos teóricos que busquem compreender o homem como um ser histórico e se engrossar a luta coletiva pelos direitos de todos aos bens materiais e culturais.

Nessa perspectiva foram elaborados, em 2013, e revisto em 2019, o documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (CFP, 2013), apresentado pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia. As Referências deixam marcada uma visão de psicologia direcionada a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professores, estudantes, pais e comunidade em geral), levando em conta as multideterminações que permeiam a Educação de forma ampla e o cotidiano da escola, de forma mais particular.

Em 2019, conforme vimos anteriormente, ocorreu a promulgação da Lei nº 13.935¹ (Brasil, 2019). O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sistematizaram um manual intitulado “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019” (CFP, 2022). Nesse documento fica registrada a luta pelo acesso de todos à educação emancipatória, em uma perspectiva crítica da Psicologia. As atribuições dos psicólogos escolares e educacionais, considerando o contexto social e o Projeto Político Pedagógico das escolas,

¹A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

atuando em equipes multiprofissionais, conforme propõe a Lei 13.935/2019, são:

1. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem;
2. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
3. Contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes;
4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização;
5. Realizar avaliação psicológica ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado;
6. Auxiliar equipes da rede pública de Educação Básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família;
7. Contribuir na formação continuada de profissionais da Educação;
8. Contribuir em programas e projetos desenvolvidos na escola;
9. Colaborar com ações de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola;
10. Propor articulação intersetorial no território, com vistas à integralidade de atendimento ao município, o apoio às Unidades Educacionais e ao fortalecimento da Rede de Proteção Social;
11. Promover ações voltadas à escolarização do público da Educação Especial e pessoas surdas;
12. Promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade;
13. Promover ações de acessibilidade;
14. Propor ações, com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, com vistas a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender;
15. Avaliar condições sócio-históricas presentes na transmissão e apropriação de conhecimentos; e

16. Sistematizar contribuições teórico-práticas no enfrentamento de preconceitos em relação à população LGBTQIA+, população negra, povos indígenas, imigrantes e outros grupos. (CFP, 2022, p. 36 - 37)

Dessa forma, são várias as atividades propostas, ligadas aos diversos fatores que permeiam o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos. A luta que está sendo travada, com a Lei 13.935/2019, remete a defesa do direito de todos os seres humanos à educação, uma vez que concordamos com Saviani (2003), quando este analisa que cabe a Educação a socialização da cultura, produzida pelos homens, assim como assentimos, juntamente com Vigotski (2000) que a apropriação dos conhecimentos científicos provoca desenvolvimento no psiquismo, alterando a forma como o indivíduo compreende e atua na realidade. Ambos os autores ressaltam o quanto que o processo de escolarização contribui para a humanização.

De forma geral, entendemos que os psicólogos não podem ficar omissos em relação ao que está acontecendo na nossa sociedade, que insiste em desvalorizar os conhecimentos, ocorrendo um esvaziamento do conhecimento científico, que ressalta uma visão individualizante do fracasso escolar, que propõem medidas medicalizantes para sanar as dificuldades, e mesmo o sofrimento que esse causa em professores e alunos. A nossa postura tem que ser na defesa dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação, por meio de uma ação transformadora, portanto, é essa ação que será necessária ao atendimento da Lei 13.935/2019, que propõe a inserção de psicólogos e assistentes sociais na Educação. Consideramos fundamental realizar reflexões e proposições teórico-práticas acerca do trabalho realizado nesse campo da psicologia no enfrentamento das dificuldades no processo de escolarização e na permanência dos estudantes na escola. Dessa forma, esse enfrentamento pode ter a contribuição dos assistentes sociais.

A inserção do serviço social na educação e garantia de acesso e de permanência dos estudantes na escola

A inserção dos assistentes sociais na Educação no Brasil ocorreu na década de 1930. Piana (2009), ao resgatar a história da inserção do assistente social na educação, afirma que até meados da década de 1970, o profissional era guiado por uma vinculação ideológica relacionado ao projeto político do Estado, que procurava legitimar a ordem vigente. No entanto, em 1980, houve um rompimento com uma intervenção conservadora, graças ao Movimento de Reconceituação fundamentado nos desdobramentos críticos da identidade profissional.

Na década de 1990, ocorre o aumento na atuação de assistentes sociais na Educação, em consonância com o projeto ético-político profissional do país (CFESS, 2011). Figueiredo, Yannoulas e Souza (2022, p. 131) discutem que a área educacional não é uma área de destaque no Serviço Social, considerando que há uma grande demanda das instituições pela “operacionalização gerencial e burocrática dos serviços sociais”. A aproximação dos assistentes sociais da educação se deu pela interface com outras políticas setoriais, que focavam problemáticas como trabalho infantojuvenil, sexualidade, drogas, a violência, a cultura, lazer na adolescência, família e cidadania, por exemplo. Para essas autoras a função pedagógica está na “essência da profissão”, numa compreensão do “papel do assistente social como um educador social numa perspectiva crítica” (p. 222).

De acordo com o documento do CFESS (2011, p. 51), historicamente, a inclusão do/a assistente social na Educação deve levar em conta as dinâmicas das políticas educacionais “[...] visto que, historicamente, seu trabalho vem sendo demandado como parte das estratégias de controle social do Estado e das frações dominantes da burguesia sobre os processos de reprodução espiritual da força de trabalho.”

Almeida (2011, p. 26) analisa que a ampliação do espaço de atuação dos assistentes sociais na Educação “[...] merece atenção

especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública.” Nesse sentido, Iamamoto (2014) expõe que para compreender as condições que perpassam a atuação dos assistentes sociais é necessário considerar as relações sociais vigentes na sociedade, permeada pela divisão de classes, por mecanismos de exploração de uma classe – a classe trabalhadora. Para ela, o exercício profissional “[...] é necessariamente polarizado pela trama das relações e interesses sociais e participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, de respostas institucionais e políticas às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras e da reprodução do antagonismo dos interesses sociais” (Iamamoto, 2014, p. 610).

Ao logo das décadas, segundo Figueiredo e Maciel (2021), a produção na área do serviço social se fundamenta na questão social, como objeto de intervenção profissional, inclusive no espaço educativo. A questão social é indissociável de uma sociedade capitalista, caracterizada pela existência de projetos sociais distintos, conforme propõe Iamamoto (2014). “É essa presença de forças sociais e políticas reais – e não mera ilusão – que permite à categoria profissional estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais.” (Iamamoto, 2014, p. 610-611). Ferris e Martins (2020) expõe que os profissionais, tendo consciência ou não desse fato, tem uma direção política, ética e teórica guiando os objetivos propostos e as ações desenvolvidas.

Nesse sentido, de acordo com o documento do CFESS (2011), o assistente social é inserido na Educação, nos últimos anos, entre outros motivos, para atuar em projetos, governamentais ou não governamentais, direcionados à garantia de acesso e de permanência dos estudantes na escola. A atuação desse profissional, segundo o CFESS (2011), ao trabalhar no sentido de

garantia e de acesso e permanência na educação escolar exige, no entanto, uma análise dos diferentes programas, ações, leis, a sua vinculação ideológica, em uma sociedade de classes, na defesa de educação pública como um direito social. Nessa direção, Iamamoto (2014, p. 619, grifos da autora) expõe que tratar da questão social implica em “[...] *apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais — sua produção e reprodução ampliada — e para projetar formas de resistência e de defesa da vida e dos direitos, que apontam para novas formas de sociabilidade.*”.

Na linha de uma atuação crítica, Florentino e Florentino (2015) compreendem que a presença do assistente social na escola é fundamental, pois ele poderá auxiliar os professores a compreender a complexidade social, colaborando nas mediações nas relações sociais em prol dos direitos sociais e, mais especificamente, do direito à educação, sendo partícipe, da escola, no processo de formação da cidadania dos estudantes. O profissional no coletivo da escola, buscará soluções para as diversas manifestações da questão social que se apresentam no contexto da educação, provocando a mobilização de todos, visando a conquista de seus direitos. “Assim, compreende-se que o mesmo possui o desafio de não limitar sua intervenção à simples resolução de problemas cotidianos, mas desenvolver estratégias de mobilização social da comunidade escolar, colaborando, deste modo, para o processo de democratização da educação.” (Florentino; Florentino, 2015, p. 10).

Para Piana (2009, p. 186), a partir da dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social, o profissional necessita trabalhar “[...] na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais.” Ele atua junto a estudantes, responsáveis e comunidades, contribuindo para a redução de danos sofridos (Alarcão, Araujo e Arbarello, 2020).

As atribuições dos assistentes sociais estão sintetizadas nas orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019, publicada pelo Conselho Federal de Psicologia (2022, p. 38-40):

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
3. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços sociais a estudantes, oportunizando o desenvolvimento da criança e do/a adolescente, colaborando para sua formação como sujeitos de direitos;
4. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
5. Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola; Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica;
7. Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;
8. Intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
9. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
10. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
11. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;

12. Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais;
13. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
14. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes;
15. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
16. Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial no território, fortalecendo a permanência escolar;
17. Realizar assessoria técnica com a gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;
18. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
19. Orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 - versão 2022
20. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de Educação Básica. Parágrafo único. A atuação do assistente social no âmbito da rede pública de Educação Básica dar-se-á na observância das leis, regulamentações, instrumentais teóricos e metodológicos do Serviço Social.

Conforme o CFESS (2012), as ações profissionais do/a assistente social no âmbito da educação, necessitam ocorrer em várias dimensões: a) abordagens individuais e coletivas com educandos/as e suas famílias ou com trabalhadores/as da política de educação; b) intervenção coletiva junto aos movimentos sociais na defesa do “direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora” (p. 51); c) dimensão investigativa, buscando compreender as condições de vida, trabalho e educação para a proposição de atividades que levem em conta o que se apresenta para além da aparência do fenômeno; d) dimensão referente a inserção dos/as assistentes sociais nos espaços

democráticos de controle social; e) dimensão pedagógico-interpretativa, levando o profissional a socialização do conhecimento acerca dos direitos humanos, à articulação e mobilização de usuários/as e das redes de serviços; f) O gerenciamento, planejamento e execução de bens e serviços voltados à população-usuária, no âmbito da Política de Educação.

Os autores que tratam da atuação dos assistentes sociais, tais como Figueiredo, Yannoulas e Souza (2022), enfatizam que só é possível compreender a intervenção quando se leva em conta o momento histórico da sociedade brasileira.

Tecendo algumas considerações

Conforme pudemos constatar neste capítulo a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação se deram relacionadas ao fracasso escolar. Essa problemática está muito longe de ser superada, quando temos pouco investimento, por parte dos dirigentes em nível federal, estadual e municipal na educação e na formação dos profissionais da educação, entre eles professores, psicólogos e assistentes sociais.

Concordamos com Souza (2021, p. 2), quando ela afirma que a aprovação da Lei 13.935 de 12 de dezembro de 2019 “[...] possibilita a formalização de uma política pública nacional, em que psicólogos e assistentes sociais passam a se constituir enquanto profissionais da educação e que deverão, como tal, inserir-se mais amplamente ainda nos debates, necessidades, desafios que se fazem presentes no âmbito educacional brasileiro.” Para tanto, o trabalho destes profissionais necessita ocorrer por meio de equipes multifuncionais, conforme propõe a Lei 13.935/2019.

Alarcão, Araújo e Albarellho (2020) expõe que o trabalho realizado por assistentes sociais e psicólogos na política de educação, necessitam ser realizados em uma atuação em conjunto, somando os conhecimentos específicos de cada área para atenderem as demandas da escola. Ferris e Andrade (2020) relatam um exemplo desse trabalho na Paraíba, por meio de equipes

multiprofissionais compostas por pedagogos (orientadores e supervisores educacionais), psicólogos e assistentes sociais; Lima *et al.* (2020), Brasileiro *et al.* (2020) e Lacerda *et al.* (2020) expõe o trabalho realizado por profissionais de áreas distintas em João Pessoa. Brasileiro *et al.* (2020) remetem a importância da interdisciplinaridade no trabalho de apoio pedagógico, em que consiste na troca de saberes e habilidades, no qual pedagogos, psicólogos, professores, diretores, dentre outros, podem buscar a compreensão e sugestões para a superação dos problemas escolares. Lacerda *et al.* (2020, p. 159) analisa que a parceria entre assistentes sociais, equipe pedagógica da escola e psicólogo/a escolar, na coletividade pode “[...] fortalecer o controle social, o desenvolvimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pelo intercâmbio de saberes, técnicas e recursos, suplementando o trabalho.”

Sabemos da importância do labor em equipe multidisciplinar, e que ainda é pouco pesquisada a relação conjunta de psicólogos e assistentes sociais na escola. Partimos do pressuposto de que teoria e prática formam uma unidade, portanto, no campo da Psicologia, no âmbito da graduação e pós-graduação, precisamos fortalecer a parceria entre Psicologia e Serviço Social na Educação. Tal conhecimento pode contribuir para a formação desses profissionais em nível de graduação e pós-graduação e para a intervenção desses profissionais no âmbito da Educação, contribuindo para instrumentalização dos estudantes para a atuação conjunta.

Como abordamos neste capítulo, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos uma escola direcionada à emancipação humana e compreendemos que cabe a Psicologia, conforme expõe Vigotski (2001), dar embasamento teórico, à Pedagogia, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Historicamente a Psicologia vem subsidiando várias políticas educacionais já elaboradas e, no caso da implantação da Lei 13.935/2019, com os serviços prestados por psicólogos e assistentes sociais, essa ciência pode contribuir para a

superação das dificuldades no processo de escolarização, defendendo uma escola de qualidade para todos.

Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 26-27) afirmam o seguinte:

Assim, a Lei 13.935/2019, fruto de uma longa e árdua luta de psicólogos/os em conjunto com assistentes sociais e educadoras/es, impõe desafios e tarefas urgentes para a categoria e para a área, implicando o trabalho coletivo e organizado. Nessa conjunção será de suma importância o papel das entidades e associações representativas das categorias profissionais envolvidas, universidades e instituições de pesquisa e, em especial, os protagonistas da vida escolar.” (Antunes; Santos; Barbosa, p. 26-27)

A coletividade deve balizar as ações desenvolvidas por psicólogos, assistentes sociais, entidades como conselhos profissionais e associações do Serviço Social e Psicologia. Os desafios para a implantação do serviço estão presentes, mas essas duas áreas já tem conhecimentos e práticas historicamente constituídas, conforme vimos neste capítulo, para auxiliar o sistema educacional na busca pelo sucesso escolar de todos os estudantes na defesa de uma educação emancipatória!

Referências

ALARCÃO, M. A.; ARAÚJO, K. M. S.; ALBARELLO, B. A. Atuação do assistente social na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, V. III, n.6 2595-1661, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4411104>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALMEIDA, N. L. T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011. p. 12-27.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, 32, n. esp., p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/j6f3HznKpVNrWskM3gcPGpy/>. Acesso em: 24 out. 2021.

ANTUNES, M. A. M.; SANTOS, R. C.; BARBOSA, D. R. Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 1 e V. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 17-32

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: out. 2022.

BRASILEIRO, A.; SOUZA, L. B.; MELO, M. G. S; OLIVEIRA, T. F. Os desafios da atuação de assistentes sociais no Ensino Fundamental I em João Pessoa (PB). In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 139-153.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2013.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 - versão 2021**. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2ed. Brasília: CFP, 2022.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2012.

FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 1 e V. 2. Curitiba: CRV, 2021.

FÉRRIZ, A. F. P.; ANDRADE, A. C. A inserção de assistentes sociais na Educação Básica na Paraíba. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 79-89.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C. Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do serviço social na área da educação básica. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 19-44.

FIGUEIREDO, K. A.; YANNOULA, S. C.; SOUZA, S. A. Passado, presente e desafios futuros para o serviço social na educação básica: o longo caminho entre o projeto de lei e sua implementação. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 130-143.

FIQUEIREDO, K. A.; MACIEL, F. C. C. Serviço Social na Educação básica: uma construção histórica para um tempo de muitos desafios. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 53-70.

FLORENTINO, B. R. B.; FLORENTINO, A. R. Assistente social a serviço da educação pública: possibilidades e desafios. **Educação**,

Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, n. 17, 2015. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509161233.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

IMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, outubro/dezembro. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LACERDA, I. *et al.* Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do serviço social na Educação Básica. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 155-168.

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

LIMA, A. R. M.; ANDRADE, A. C; OLIVEIRA, C. C.; ASSUNÇÃO, G. R. O serviço social e Educação Básica no município de João Pessoa (PB). In: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 123-138.

MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI; E. R; SOUZA; M. R. P, ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, v. 1, p. 35-71.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M.A. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M.; BULHOES, L. F. S. S; ASBHAR, F. S. F. Uma proposta de intervenção em psicologia escolar no Sistema Municipal de Educação de Bauru: Projeto Educação Sem Fronteiras – livro por que a Psicologia na Educação. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 131-148.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. 2ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A . Queiroz, 1987.

PIANA, M. C. **Serviço social e educação:** olhares que se entrecruzam. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

RIBEIRO, L. *et al.* (Orgs.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional:** experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar na formação de psicólogos:** desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; SOUZA,, M. P. R. (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SOUZA, M. P. R. Prefácio. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 01-02.

TANAMACHI, E. de R. e MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

VIERA, A. P.; FACCI, M. G. D. A prática da avaliação psicológica das queixas escolares fundamentada na psicologia histórico-cultural. **Interação em psicologia**, v. 26, n. 3, p. 273-285, 2022.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas V**. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica: un curso breve**. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

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

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Trad.: Marxists Internet Archive, english version,

Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxistts.org/>. Acesso em: fev. 2007.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, p. 57-83, 2011.

CAPÍTULO 3

QUAL O CONTEÚDO DA CRÍTICA NA ATUAÇÃO DO/A PSICÓLOGO/A HISTÓRICO-CULTURAL?

Ana Eliza Andrade Ferreira
Mariana Lins e Silva Costa
Silvana Calvo Tuleski

Introdução

Este capítulo tem por objetivo problematizar o conceito de crítica, largamente empregado pelas mais diversas perspectivas teóricas e, inclusive, políticas. Tomando por base o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) que discute as relações entre pensamento e linguagem, enfatizando a formação de conceitos em sua dupla face objetivo/subjetiva.

Entendemos que os significados das palavras como construção social se modificam historicamente e sofrem também o influxo dos processos de alienação¹ vigentes na sociedade capitalista. Isto quer dizer que, como instrumento do pensamento, o conceito nos permite compreender as múltiplas determinações dos fenômenos

¹ Conforme Bottomore (2013, p. 125-126): “No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si mesmo ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele mesmo (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica”. Contempla ao mesmo tempo aspectos objetivo/subjetivos.

da realidade, porém, para que assim o faça, é necessário estar saturado de conteúdo concreto. É necessário que o sujeito domine e coloque a seu serviço, em termos de instrumento da sua consciência, aquilo a que as palavras por ele utilizadas se referem, tome consciência de seus enlaces conceituais e suas ligações com a realidade. Apenas o emprego da palavra em seu discurso, seja oral ou escrito, não garante a existência deste processo interno, ou seja, a conscientização de seu conteúdo.

O fato de duas pessoas empregarem a mesma palavra em seus discursos não nos diz nada a respeito do conteúdo por detrás desta palavra. Podem, aparentemente, estar falando da mesma coisa, mas podem estar se referindo a coisas diametralmente opostas ou diferentes. Este fenômeno está na dependência do grau de desenvolvimento de cada sujeito, das possibilidades que teve de apropriação daquele conceito e, no caso dos conceitos científicos, como cada um dos interlocutores entende o lugar do termo no sistema conceitual teórico, caso ambos partam da mesma teoria.

Na sociedade de classes, como já bem expôs Leontiev (2021), tem-se a disputa pela consciência, e a linguagem simbólica, como aspecto importante para o desenvolvimento do pensamento teórico, integra esta disputa. A obnubilação dos significados das palavras, que podem remeter a sentidos diferentes e até opostos, quando não explicitado o conteúdo dos termos, cria um aparente consenso. Vemos isto ocorrer cotidianamente com o sentido e significado das palavras “democracia”, “liberdade” e “política”, em que pessoas com visões de mundo extremamente distintas empregam o mesmo termo e sem desnudar seu conteúdo, aparentemente se colocam do mesmo lado. Neste capítulo, nos dedicaremos à discussão da palavra “crítica”, que nos parece seguir o mesmo curso acima citado. Por acaso alguém claramente se posiciona como não crítico/a? Esta palavra, tal como outras muito empregadas recentemente (as palavras conservador/a ou revolucionário/a), exige uma complementação. Quando nos intitulamos críticos/as, é preciso revelar a que se dirige a crítica, do mesmo modo que quando alguém se intitula conservador/a ou

revolucionário/a, é necessário dizer o que pretende conservar ou revolucionar.

Organizamos o capítulo da seguinte forma: inicialmente, problematizaremos a estratégia ideológica de descolamento das palavras de seu significado, enfatizando a palavra crítica, que ao tornar-se abstrata tende a explicar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Em um segundo momento, buscaremos recompor o conteúdo da palavra crítica ao ser utilizada pelo referencial da PHC, ou seja, de crítica marxista. Por fim, atentamos para a unidade teoria-prática numa direção crítica, que não pode ser desvinculada da unidade ético-política na atuação de uma Psicologia Educacional com base histórico-cultural. Nosso intuito não é esgotar a discussão, mas fomentar a reflexão sobre a banalização de termos, que perdem seu enraizamento nas disputas no interior da sociedade de classes.

O esvaziamento conceitual da palavra 'crítica' como estratégia ideológica

“Nós precisamos pensar de modo crítico!”, disse a professora para os/as estudantes. “Mas, o que é ser crítico?” perguntou o aluno. Para responder essa pergunta objetiva e aparentemente simples, a professora está diante do desafio de explicar o conceito de crítica e o motivo pelo qual ser crítico é uma necessidade. Pensando nisso, o presente capítulo dedica-se a responder esta pergunta pela perspectiva marxiana, pois entendemos tal questionamento como oportuno para demonstrar como podemos cair em repetições de termos utilizados no campo científico sem muitas vezes saber o seu real significado e implicações, produzindo um esvaziamento estratégico do conceito com uma rasa compreensão, chegando distorcidamente ao senso comum.

Baseada no referencial materialista histórico-dialético (MHD), um pensamento crítico está pautado na possibilidade de ser um instrumento no processo de transformação social. Para isso, contempla elementos da dialética, da crítica do conhecimento, denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana

como produtos da organização do sistema capitalista. De acordo com Meira (2012), uma reflexão é dialética, quando analisa o fenômeno pela perspectiva da mobilidade, da transformação, como síntese de múltiplas determinações. Essa compreensão embasa a crítica do conhecimento que entende que a ciência é intencional e torna possível a compreensão da realidade, sendo esta um processo que se faz no seio das relações sociais. O conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno pode ser atingido no desvelamento ideológico da produção científica que, por sua vez, transpõe as análises da natureza para as análises da vida social (Lowy, 1985). Ao fazer isso, o cientista, além de compreender a si mesmo como neutro em sua análise, entende a realidade como uma estrutura imutável e que as coisas estão como devem estar, de forma natural, com leis que se aplicam em qualquer situação. A suposta neutralidade científica, portanto, encobre uma dada posição.

A ciência é sempre intencional e, portanto, não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos, que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível na medida em que se compreender a realidade como processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações. Enfim, a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade. (Meira, 2012, p. 18-19).

A lógica dialética, que fundamenta a crítica do conhecimento, oferecendo elementos para ler a realidade e compreendê-la para além daquilo que está posto, pode proporcionar à classe trabalhadora o entendimento de que sua condição de trabalhador explorado e expropriado de sua produção não é algo natural, tampouco falta de esforço para ter alcançado uma vida melhor, mas sim uma condição do modo de produção capitalista para manter a riqueza concentrada nas mãos de uma minoria. Ou seja, a condição

de pobreza, fome, escassez e miséria é resultado de nossa organização econômico-social e quanto menos soubermos disso, melhor é para a classe dominante. A alienação pelo trabalho é um processo em que a essência humana se objetiva nas produções do trabalho de forma que a realidade se oculta nos valores das mercadorias, sendo captada pelos/as trabalhadores/as como algo independente, como se ela — a realidade — não fosse uma constante produção humana. Sobre isso Meira (2012) expressa que

Há muitas formas através das quais o homem se aliena de si mesmo e dos produtos de sua atividade, mas todas expressam a mesma coisa: uma clivagem entre o homem e sua humanidade, a transformação da vida e da atividade vital do trabalho em simples meio de existência individual. (Meira, 2012, p. 20).

A possibilidade de desvelar a realidade, entendendo-a em seu movimento, contradições e que ela se faz à medida em que a produzimos, faz do pensamento crítico um instrumento teórico importantíssimo para a transformação social. De acordo com Marx (1977), a filosofia vinculada à práxis revolucionária é um guia para a superação da ordem social. No entanto, à medida que se aprofundam os níveis de alienação, torna-se mais complexo e, portanto, mais desafiador para a classe trabalhadora o entendimento da possibilidade de mudança da realidade. Realidade em que viver se resume a sobreviver. Isso tem se intensificado de tal forma na era do capitalismo tardio que parece estar mais próximo o fim do mundo, cujos recursos são finitos, do que o fim deste sistema de acumulação infinita, nos mantendo muitas vezes na dúvida postulada por Fisher (2009) “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?”.

Nesse ínterim, o conceito de crítica é resgatado, mas de modo distorcido e fragmentado. Por exemplo, para se posicionar “criticamente” diante dos eventos que estamos sofrendo como as enchentes e o aquecimento global (confirmando, na imediatividade, a tese de que o fim do mundo está próximo), as forças ideológicas

dominantes absorvem elementos da crítica de forma descontextualizada, preservando a hegemonia do capital. Discursos e práticas sobre sustentabilidade, responsabilidade socioambiental, consumo consciente e economia de recursos naturais são adotados por grandes empresas, neutralizando o conteúdo da crítica em estratégias fragmentadas de resolução do problema, sem mexer nas estruturas fundamentais da produção do lucro e da exploração. Assim, o entendimento de uma práxis transformadora fica escamoteado na postura “crítica” adotada pela ideologia² do capital, dando a entender que essas são as únicas possíveis saídas para salvar o mundo de seu fim, já que não podemos parar de produzir e as grandes empresas seguir gerando empregos e tudo mais que o discurso dominante difunde ideologicamente, em um casamento perfeito com o processo de alienação da classe trabalhadora. Como nos explica Markus (1974):

A alienação também se manifesta na esfera da consciência social, entre outros pelo fato de que, em consequência da ruptura e do antagonismo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a consciência empírica e cotidiana dos indivíduos se destaca sempre mais da evolução do pensamento de toda a humanidade, da ciência, tornando-se prisioneira de representações fetichistas, desnaturando a realidade, enquanto no nível da consciência do conjunto da sociedade se elaboram as “ideologias” como reflexos deformados da realidade. Com efeito, na interpretação marxiana desse termo, as ideologias representam a dominação das condições sociais sobre os indivíduos, sob a forma do reino de ideias ou de fatores naturais imutáveis; quer dizer, elas nada mais são do que reflexos desnaturados, deformados e alienados do fato da alienação. (Markus, 1974, p. 97).

² Compreende-se este termo conforme Bottomore (2013) que explicita seu significado dentro do referencial marxista como expressões “invertidas” de consciência e da existência material dos homens. É um conceito que se refere a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta. É um conceito restrito por compreender, uma representação errônea ou parcial e aparente das contradições.

A absorção e transformação de conceitos, incorporados mediante a face fonética da palavra, transforma-os de instrumentos de análise radical das contradições da realidade em pequenos “ajustes” necessários à manutenção do sistema capitalista. Não por acaso, os autores soviéticos da Psicologia Histórico-Cultural debruçaram-se intensamente no estudo da linguagem simbólica em seu curso de desenvolvimento filogenético e ontogenético, como uma ferramenta que ao mesmo tempo revela e permite a compreensão da essência do real, mas, contraditoriamente na sociedade de classes, pode encobri-la (Ferreira; Tuleski, 2023).

Temos como exemplo os conceitos anteriormente citados (sustentabilidade, responsabilidade socioambiental, etc.) que também se tornaram mercadoria, incorporando-se à lógica do sistema capitalista. Se uma vez foram utilizados como propostas para uma real transformação, hoje estão estampados nas embalagens agregando ainda mais valor ao produto, ou seja, a crítica foi aglutinada pelo capital. E como vimos, isso não se deu ao acaso: objetivam que as tentativas de luta e resistência que denunciam as mazelas produzidas nesse sistema não se desenvolvam de modo radical e não ganhem força para desvelar a realidade. Assim, a crítica transformada em produto de consumo sofre um esvaziamento de sua razão de ser: um entendimento aliado à prática que denuncia as estratégias do capitalismo como o responsável pela nossa ruína enquanto humanidade. Para uma sociedade alienada, ocupada em sobreviver, a partir do momento em que uma grande empresa se diz sustentável e responsável quando extrai os finitos recursos do planeta, já não há mais do que se queixar e nem lutar por uma mudança estrutural. Ao contrário, ela passa a vender mais justamente por isso, atendendo a um grupo específico de pessoas que se preocupa (ou se diz preocupado) com a natureza.

Nessa lógica de transformar as ferramentas de enfrentamento em mais uma forma de obtenção de lucro, entendemos que ser crítico no sentido radical do termo é compreender justamente esses mecanismos de tornar as estratégias de resistência em comércio e, uma vez comercializado, em moda. Em um movimento comum, as

peças querem se sentir pertencentes, atualizadas, “por dentro da tendência” e o ser crítico é uma moda que todos querem seguir. No entanto, compram o conceito na superficialidade, já distorcido pela ideologia dominante, ou seja, se apropriam de uma expressão despolitizada e fragmentada da crítica e ela se resume ao simples fato de discordar das coisas (muitas vezes discordâncias meramente individuais, intuitivas, sensoriais). Torna-se um verniz de crítica, apenas em nível aparente.

O uso e o entendimento da palavra ‘crítica’ usado indiscriminadamente pelas pessoas quando precisam se queixar de algo, reflete o nível do desenvolvimento do pensamento com o qual se tem operado. Segundo Vigotski (2009), a palavra é a ferramenta do pensamento. No entanto, “por detrás de uma mesma palavra podemos ter vários significados, dependendo do contexto em que a mesma esteja inserida e/ou empregada, contexto este essencial para a captura da ideia” (Ferreira; Tuleski, 2023, p. 324). Dominar o conceito radical³ de crítica envolve uma capacidade de generalização, análise e síntese da realidade, mas antes desse alcance — que não se dá espontaneamente, mas sim por mediações intencionais, como o trabalho de uma professora, por exemplo — há oscilações entre sínteses parciais e características gerais por impressões subjetivas (sensoriais) e por relações objetivas no entendimento da realidade. Nesse sentido, a distorção e esvaziamento do significado da palavra ‘crítica’ é uma estratégia ideológica eficaz quando disseminada em populações desprovidas de investimentos educacionais de qualidade que promovam um desenvolvimento humano qualitativo, com sujeitos capazes de operar com generalizações e abstrações necessárias para o entendimento da realidade. Em síntese, no que se refere ao conteúdo

³ Nível mais complexo do desenvolvimento do pensamento por conceito, segundo Vigotski (2009), ele é alcançado quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se e quando a síntese abstrata obtida se torna a base do pensamento com o qual o sujeito percebe e toma conhecimento da realidade.

da palavra crítica no referencial aqui adotado, exige desenvolvimento do pensamento teórico.

Portanto, é preciso estarmos atentos/as para não cairmos na suficiência da crítica mercadológica, repetindo palavras que tornaram-se verdadeiros chavões de uma pseudocrítica sem de fato utilizá-las compreendendo-as como instrumento de uma prática comprometida com a transformação do real, repetindo sem entender certos chavões que nos insere em grupos, tampouco nos perdermos na crítica da crítica que pode nos levar ao entendimento de que estamos fadados ao sistema que tudo absorve, recicla e vende ao seu modo. Quando a professora sugere aos seus alunos e alunas que precisamos pensar de modo crítico, inicia sua tarefa — pois deve ser tarefa de todo processo educacional escolar — de levá-los à compreensão da crítica no seu conceito radical, enquanto práxis transformadora. Além do mais, não há crítica radical que não exija grande esforço intelectual e de análise, por isso a mera atuação pragmática opositora não pode ser pensada na concepção de crítica aqui defendida. O que nos leva ao próximo ponto, de que “crítica” tratamos?

A crítica marxista como questão de método

Neste tópico, partiremos da tese anterior de que o esvaziamento e a vulgarização da palavra “crítica” não é “inocente”. Seu esvaziamento de conteúdo e banalização encobre suas finalidades. José Paulo Netto em uma entrevista concedida à Cátia Guimarães (2011) se refere ao emprego da palavra “dialética” no âmbito do senso comum, desde a linguagem cotidiana até mesmo na mídia, que descolada do seu sentido rigoroso como categoria filosófica, acabou se tornando um recurso místico resolutor dos problemas (Guimarães, 2011). Exemplifica dizendo que para aqueles que querem se colocar, ainda que superficialmente, à esquerda, ao enfrentar algo difícil de explicar, afirmam ser decorrente de um processo dialético, encerrando-se por aí a discussão. Ou seja, nada se explica. A palavra “crítica”,

como discutimos no tópico anterior, tem se tornado também verdadeira panaceia em seu emprego esvaziado de conteúdo, servindo como mera artimanha para se colocar no campo progressista, visando se distanciar, como estratégia ideológica, de uma práxis conservadora do status quo. De tão esvaziada de conteúdo, a palavra crítica tende a se aproximar de uma versão caricata do “ser do contra”. No entanto, a crítica marxista refere-se a uma dada forma e conteúdo da reflexão rigorosa sobre a realidade. Por isso, a necessidade de recompormos o conteúdo do conceito de crítica quando partimos da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista.

Conforme Ianni (2011), uma investigação que se proponha seguir a perspectiva marxiana necessita ir além da aparência dos fenômenos para alcançar sua essência e, para isso, requer uma reflexão reiterada, obstinada para desvendar aquilo que não se alcança de modo imediato. Embora a aparência seja parte do fenômeno, ela o reflete apenas parcialmente, pois nela não se captura as relações que o determinam. Por isso o autor afirma que na perspectiva marxiana a realidade, os fatos e acontecimentos precisam ser desmascarados e revelados, indo da aparência à essência, da parte ao todo, do singular ao universal e vice-versa. É justamente neste processo que a análise crítica se coloca. Ianni (2011) ainda destaca que a maioria dos textos de Marx tem em seu título a palavra “crítica”⁴, não sendo isto um mero acaso. “Todo o pensamento de Marx está posto na perspectiva crítica, isto é, crítica no sentido de que a realidade social não é aceita como ela é dada, ela é questionada, interrogada de modo impiedoso” (Ianni, 2011, p. 399). Este processo, no entanto, diferentemente da mera descrição fenomênica dos fatos, de sua ordenação cronológica, requer o

⁴ Conforme Ianni (2011), Marx escreveu “Introdução à Crítica da Filosofia do Direito”, “A Sagrada Família”, que significa a crítica da crítica, com Engels escreveu “A Ideologia Alemã”, crítica da novíssima filosofia alemã, escreveu “A Miséria da Filosofia”, uma impiedosa crítica a Proudhon, “A Contribuição à Crítica de Economia Política” e, por fim, “O Capital”, cujo subtítulo é “Crítica da Economia Política”.

emprego da lógica dialética, porém se assentando à materialidade: a dialética materialista.

Veamos então em que consiste a dialética materialista e porque ela é a forma e conteúdo da crítica marxiana. Para Kopnin (1978), as categorias da dialética materialista são recursos lógicos do pensamento teórico-científico, um meio de síntese das relações entre os fenômenos da realidade, sistematizada em teorias que não negam o movimento do real, sendo este explicitado no movimento de um conceito a outro que vai penetrando cada vez mais na essência do objeto. “As categorias do materialismo dialético são ricas de conteúdo, nelas está generalizada, sintetizada, a experiência anterior do conhecimento do mundo. Isto significa que elas estão relacionadas também a certo nível de desenvolvimento da humanidade e do seu conhecimento, sendo, ao mesmo tempo, soberanas e não-soberanas, absolutas e relativas” (Kopnin, 1978, p. 109-110). Por isso alerta que quando se estabelece uma contradição entre o nível teórico de conhecimento acumulado de um dado período histórico e sua assimilação em categorias filosóficas atinge grande proporção, isto pode reter o desenvolvimento de novas teorias científicas fundamentais, conduzindo a descoberta de dados empíricos sem a devida interpretação teórica dos mesmos.

O chão da história é, portanto, a base que orienta a análise. História aqui tomada na perspectiva marxiana, de compreender o processo real da produção, desde a produção material da vida cotidiana, suas formas de intercâmbio ligadas ao modo de produção existente e nele engendradas (sociedade civil, Estado, Instituições, etc.). Desta base é possível explicar os mais diversos produtos teóricos e ideias (formas da consciência social) como religião, filosofia, moral, dentre outras, acompanhando seu processo de gênese e desenvolvimento. Para Marx e Engels (1991), isto significa expor o objeto investigado em sua totalidade, explicando as ideias a partir da práxis material, superando a perspectiva idealista da história. Por outro lado, os autores desnudam três manobras daqueles que invertem o processo, colocando as ideias como motor da história: 1. Separar as ideias

dominantes das classes dominantes que as produzem; 2. Criar uma ordem para estas ideias, estabelecendo uma conexão ilusória e evolutiva entre elas, como uma autodeterminação ideal dos conceitos; 3. Para não revelar esta artimanha, transforma-se o conceito em um personagem ou série deles encadeados cronologicamente (pensadores, filósofos, ideólogos, etc.). Com isso, retira-se a materialidade das ideias, estas são geradas umas das outras, deslocadas das necessidades humanas e das contradições postas na sociedade de classes.

Partindo do exposto, o desenraizamento de um dado conceito de um sistema teórico, sendo este vulgarizado e banalizado de modo a tornar-se esvaziado de conteúdo, atende à mesma necessidade de não revelar sua gênese, podendo ser adaptado aos mais divergentes interesses no interior da luta de classes. Vejamos então a que se refere o termo “crítica” na perspectiva marxiana:

O pensamento crítico é inegavelmente incômodo. Ele é questionador, ele é discutido porque ele põe em questão o “status quo”, mesmo quando ele se desenvolve apenas em termos de uma reflexão científica, mesmo quando não é levado à prática. O que me custa conhecer a textura interna do real. Que é a maneira pela qual o real se constitui. O pensamento de Marx é crítico em dois níveis. Ele implica sempre na crítica das explicações prevalecentes sobre o mesmo fato, e é uma reflexão crítica sobre o objeto. (Ianni, 2011, p. 401).

José Paulo Netto referenda o papel da crítica marxista, expondo que pensar de modo materialista dialético implica numa série de exigências que se opõem à mera instrumentalização e manipulação que realizamos na vida cotidiana (Guimarães, 2011). Exige, pois, uma formação teórica, de pesquisa e estudo constante, baseados na apropriação da bagagem cultural desde Hegel até o momento atual. De modo algum se limita apenas a agregar a palavra “crítica” no início ou no final da frase. O movimento de análise crítica posto nos textos de Marx, como nos aponta Ianni (2011) refere-se à reflexão sobre o objeto e sobre as interpretações

hegemônicas deste. Isto porque os objetos não são neutros e nem inocentes, estão carregados de significados muitas vezes ocultos. Por isso a crítica deve enfrentar a ideologia que encobre o objeto, suas representações, revelando-o em suas múltiplas determinações. A análise crítica das concepções antecedentes sobre dado fenômeno, a partir do chão da história, permite retirar os véus que encobrem os fatos, expondo como os seres humanos produzem e reproduzem a vida, bem como as ideias que explicam e mistificam este processo. Nas palavras do autor:

Isto é, ele [Marx] está insistindo numa exigência fundamental da epistemologia dialética em que a prática é, em última instância, o critério da verdade; não a prática no sentido do experimento de laboratório; é a prática no sentido da história, no sentido de leis e tendências no movimento da história. É no sentido de que o pensado e o pensamento se constituam reciprocamente. Nesse sentido é que o pensamento dialético é prático-crítico. (Ianni, 2011, p. 403).

Quando nos referimos com base na dialética materialista, de que o movimento de análise se dá no concreto imediato/empírico, ascendendo ao abstrato e retornando como concreto pensado, significa partir da aparência fenomênica e caótica da realidade capturada pela sensibilidade, para nos debruçarmos sobre o objeto, desvendá-lo, retirar os véus ideológicos que o encobrem, identificando e explicando teoricamente suas determinações na realidade. Por isso a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada. Encurtar este processo desemboca na mistificação da realidade. A realidade precisa ser explicada em seu movimento e determinações, não somente descrita de modo estático. O emprego de conceitos desencarnados da materialidade, dos sistemas teóricos (significados) é também uma forma de mistificação, tentativa de forjar consenso onde não há. Tais mistificações são produtos da alienação objetiva/subjetiva na sociedade capitalista.

A “correção” de categorias e/ou conceitos nas elaborações científicas, bem como seu esvaziamento e adulteração, para Coutinho

(2010), expressam seu caráter ideológico e conservador. O autor exemplifica a substituição do humanismo pelo individualismo, o historicismo pela pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, o discurso apologético da positividade que vão transformando a história real em algo superficial, irracional ou acessório. Neste processo, a razão dialética que defende a possibilidade de conhecer a realidade em sua essência contraditória é substituída pelo irracionalismo baseado na intuição e no sensorial ou agnosticismo limitador da racionalidade apenas ao aspecto intelectual. Para ele, a filosofia da decadência, emergente da crise estrutural do capitalismo desemboca em um pensamento imediatista e centrado na aparência fetichizada do real. Completamos que o esvaziamento de conceitos caros à dialética materialista tem a mesma função, de impedir a separação do joio e do trigo.

Por isso, para finalizar este tópico, pontuamos que adjetivar sua práxis de crítica nesta perspectiva exige revelar a que e como se dirige e se faz esta crítica, explicitar sua forma e conteúdo. Para isso, a partir de Lefebvre (1979), destacamos as principais regras práticas do método dialético materialista que embasa a crítica marxista:

- a) *Dirigir-se à própria coisa.* [...] por conseguinte, *análise objetiva*; b) Aprender o *conjunto das conexões* internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento próprios da coisa; c) Aprender os aspectos e momentos contraditórios; *a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios*; d) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a *tendência* [...]. e) Não esquecer – é preciso repeti-lo sempre – que *tudo está ligado a tudo*; e que uma interação insignificante, negligenciável por que essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto; f) Não esquecer de captar as *transições*: transições dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir. [...] g) Não esquecer que *o processo de aprofundamento do conhecimento* – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – *é infinito*. Jamais satisfazer-se com o obtido. [...] h) Penetrar, portanto, mais fundo que a simples coexistência observada; *penetrar sempre mais*

profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões de grau cada vez mais profundo até atingir e captar solidamente as contradições e o movimento. [...] i) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo a seu ponto de partida, etc. O método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso (já que se liga a princípios universais) e o mais fecundo (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são vulneráveis à ação). (Lefebvre, 1979, p. 241).

Consideramos, portanto, que não basta anexar a palavra crítica à atuação do/a psicólogo/a em qualquer campo de atuação, mas na perspectiva aqui defendida, tratando-se da crítica marxista, envolve uma práxis que a objective. Implica na adoção de uma forma de pensar a realidade que se expressa no discurso e se materializa na prática. Este aspecto será abordado mais especificamente a seguir.

Visão de mundo, competência política e compromisso técnico do/a psicólogo/a educacional histórico-cultural

Vimos expondo até aqui que a crítica assumida pela Psicologia, tanto no campo científico quanto na prática profissional, só pode ser possível se composta pela radicalidade da análise materialista histórico-dialética. Uma teoria ou uma prática não podem ser consideradas críticas se não forem forjadas por uma leitura da realidade que a reconheça em seu movimento contraditório, como síntese de múltiplas determinações.

Nesta direção estão os fundamentos teórico-metodológicos propostos por A. R. Luria (1902-1977), A.N. Leontiev (1903-1979) e L. S. Vigotski (1896-1934) na formulação da Psicologia Histórico-Cultural. Embora os autores pesquisassem em um momento

histórico diferente do atual, suas formulações seguem relevantes para a interpretação dos problemas contemporâneos. Além da explicação materialista histórica do psiquismo, a teoria anuncia abertamente seu compromisso ético-político com a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade comunista. O posicionamento político da teoria não é apenas uma característica, mas o fundamento essencial de todo sistema de conceitos elaborado pelos autores.

Acerca da não neutralidade científica que já abordamos nos tópicos anteriores, Saviani (2011) discute sobre a relação entre o fazer pedagógico do educador e o compromisso político da prática reiterando que “[...] não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade” (Saviani, 2011, p. 50). O mais comum é tratarmos da prática profissional e do compromisso político da profissão, mas Saviani (2011) trata a questão a partir de outra ótica e explica que a técnica profissional é imbricada do fazer político, ou seja, o compromisso com o fazer profissional ético e competente não é possível sem orientação política, sem a defesa das condições históricas e sociais para a realização verdadeira da atividade proposta. Essa reflexão está posta para a educação e acreditamos também ser válida para a Psicologia.

Por este viés, a criticidade do trabalho da Psicologia, na ótica aqui defendida, só é possível se reconhecidos os processos que fundam a consciência humana. No campo psicológico isso quer dizer que embora o objeto de estudo da Psicologia seja o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, sua teorização e intervenção precisam superar o âmbito puramente individual deste processo. O compromisso com a técnica, com uma prática fundamentada e coerente cientificamente, só pode ser realizado a partir de uma determinada orientação ético-política emancipatória. Em Psicologia essa diáde discutida por Saviani (2011) tem como ponto de partida a concepção de mundo e de ser humano. Todo/a psicólogo/a trabalha a partir de uma determinada leitura de mundo

e esta não apenas acompanha sua atividade, mas a orienta e dirige e isso quer dizer que a atuação profissional é sempre política.

Partimos do pressuposto marxiano de que o trabalho, atividade vital humana, é o fundamento do ser social. Isso quer dizer que, para a teoria eleita, o ser humano não é dotado de uma natureza ou essência pré-existentes, mas síntese de determinações que são históricas e sociais. Segundo exposto por Lessa e Tonet (2011), ao postular o trabalho como atividade inalienável das relações humanas, Marx apresenta a formação humana como um processo que é dinâmico, que assume as características requeridas pelo modo de produção de cada tempo. No lugar da natureza, o marxismo coloca a história e tudo aquilo que era lido como estático, universal ou natural no desenvolvimento humano passa a ser compreendido, a partir do materialismo histórico-dialético, como uma construção social e histórica.

A afirmação do método marxista para compreensão do desenvolvimento psíquico encaminha a explicação sobre como os homens e mulheres de cada sociedade e tempo histórico encarnam individualmente a humanidade construída coletivamente. Esse movimento de formação individual não se dá de maneira mecânica ou como um reflexo que espelha individualmente os comportamentos que são compartilhados em sociedade. Essa relação mecanicista e dicotômica da leitura da realidade e do desenvolvimento humano pôde ser superada na Psicologia com a incorporação da lógica dialética como forma de apreensão dos fatos e fenômenos humanos.

Embora outras abordagens em Psicologia assumam a cultura e as relações sociais como parte da formação da subjetividade dos indivíduos, Vigotski (1995, 2004) forja uma nova compreensão acerca da relação entre meio social e sujeito. Em primeiro lugar, o autor entende que as relações sociais não são meramente as relações interpessoais, mas que estas são resultado das relações sociais de produção e são estas que devem ser destacadas antes de qualquer outra análise. Por isso Vigotski (2004) afirma que a crise pela qual a Psicologia passava no início do século XX era de método

e não de objeto, pois era preciso o uso da lente correta para apropriação da realidade.

A partir deste fundamento que revela a historicidade e materialidade do desenvolvimento humano, Vigotski (1995) afirmava que a realidade objetiva não é simplesmente um espaço de interação para o desenvolvimento, e sim instituinte da consciência humana. É por meio da relação com o outro e da apropriação dos signos da cultura, que o psiquismo dos indivíduos se forma e assume as possibilidades e características de cada tempo histórico, bem como das condições sociais que lhes são postas.

As discussões empreendidas por Vigotski, Luria e Leontiev chegam ao Brasil junto às discussões marxistas em meio à ditadura militar (1964-1985) com os textos de Codo e Lane (1984) sobre Psicologia Social latino-americana e acabam por ter maior inserção no campo educacional nos anos de 1990 (Souza, 2018). Naquele momento, a Psicologia brasileira era frequentemente descrita como elitista, reducionista, acrítica, entre outros adjetivos. Esses termos refletem uma função política significativa da Psicologia na época: interpretar a sociedade com base em características individuais.

Essa discussão ganha ainda mais corpo quando a escola é apresentada como área de atuação. A Psicologia Escolar não escapou aos questionamentos realizados à profissão naquele momento e teve seus fundamentos e práticas problematizados a partir da ótica marxista que movimentava o Brasil e a América Latina (Patto, 1987). Dos apontamentos feitos à Psicologia escolar da época, que passou a ser denominada como modelo médico-clínico, foi gestada uma nova Psicologia escolar, a qual ganhou a denominação de Psicologia Escolar Crítica. A busca por novos rumos para a Psicologia escolar demandava novas bases “[...] políticas e ideológicas, conceituais e procedimentais da Psicologia” (Souza, 2018).

A nova nomenclatura indicava uma interpretação da realidade e dos problemas escolares radicalmente diferentes do modelo médico-clínico, apoiando sua práxis na epistemologia marxista, conforme apresentam Meira (2012), Antunes (2008) e Patto (1987)

quando explicam sobre a história da Psicologia escolar no Brasil. À época, o uso da palavra crítica não fazia referência à sua formulação corriqueira de exame ou análise, mas à interpretação materialista-histórica dos problemas escolares. Não se tratava, portanto, de uma alternativa de avaliação da realidade dentre outras, mas da defesa de uma ferramenta metodológica que permitiria enfrentar as explicações ideológicas dadas pela Psicologia até então.

Como dito nos tópicos anteriores, a exigência crítica trazia ao debate a análise radical da realidade e suas problemáticas, e essa radicalidade encaminha ao reconhecimento do modo de produção capitalista como gênese de toda sociabilidade do seu tempo e a sua ausência na interpretação do mundo resultava em análises parciais e fragmentadas. Os questionamentos endereçados à Psicologia Escolar provinham das consequências práticas das ações ideológicas na escola: as queixas não eram sanadas e se perpetuavam.

Retomar de maneira breve os caminhos traçados pela Psicologia Escolar Crítica é uma maneira de resgatar o movimento e os fundamentos que encaminharam os questionamentos que julgavam a Psicologia como insuficiente para os problemas brasileiros. Foi a partir da crítica marxista que a Psicologia foi revelada como ideológica e precisou buscar novas formas de interpretar os problemas escolares, bem como novas práticas que fossem coerentes com a crítica empreendida.

Aqueles que defendem novos rumos para Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, portanto, buscam formas de aproximá-la da escola ou instituição educacional, em coerência com determinadas concepções de homem e de mundo que, de um lado, considerem a escolarização como um bem universal, um direito de todos, que precisa ser efetivado com qualidade, e, de outro, que situem a escola no interior de uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade social, que a concebiam como uma escola que reproduz as relações de dominação e o preconceito, ao mesmo tempo em que é o espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e de crítica social. (Souza, 2018, p. 20).

A Psicologia Escolar deve adotar uma perspectiva crítica da educação escolar, reconhecendo-a como um espaço de profundas contradições. Isso significa que, embora a escola funcione como um meio de reprodução social, ela também oferece a oportunidade de democratizar o conhecimento acumulado ao longo da história. É essencial entender que a atuação da Psicologia nas escolas não deve ser vista como uma solução salvadora para as questões sociais. A principal razão para isso é a necessidade de considerar a estrutura desigual e violenta da sociedade capitalista, que, por sua vez, forja a educação escolar do nosso tempo. Segundo Souza (2018), é na articulação com outras áreas de conhecimento de base materialista histórico-dialética que a Psicologia Escolar e Educacional pode encontrar articulações para a formulação de uma práxis que considere as desigualdades e opressões vividas cotidianamente.

Voltamos a afirmar que o debate empreendido até aqui, que reclama o exercício teórico da palavra crítica a partir do seu fundamento conceitual, requer que se exponham as contradições da realidade social e seu movimento dinâmico. Ou seja, para que uma prática ou teoria advogue o status de crítica é necessário estar alicerçada em um método de análise que compreenda as múltiplas determinações que compõem a sociedade e sua relação com a formação psíquica.

Os problemas históricos da Psicologia brasileira não são resolvidos simplesmente com o uso do termo “crítica”. Assim como Vigotski (2004) alertou no texto sobre a crise da Psicologia de 1930, a Psicologia Marxista não poderia surgir apenas da justaposição das teorias psicológicas do final do século XIX e início do século XX com os pressupostos marxistas. Seria preciso, afirma o autor, que a nova Psicologia fosse construída sobre novas bases, inaugurando uma interpretação da realidade que permitisse conhecê-la em sua essência multideterminada. A criticidade não é somente um anúncio, um ponto de partida, mas principalmente o resultado de um processo investigativo.

Práticas críticas não são somente aquelas que têm “bons resultados”, aqueles que são avaliados como eficazes uma vez que

respondem aos problemas a nível imediato (por exemplo, a quantidade de alunos aprovados no vestibular, a resolução de conflitos entre alunos/as, estratégias para aumentar o desempenho, etc.), mas principalmente que estes resultados sejam alinhados ao enfrentamento das causas que produzem as demandas encaminhadas à Psicologia. Não se trata da escolha entre atividades profissionais e a análise científica do problema ou, nas palavras de Saviani (2011) entre compromisso político e competência técnica, mas da práxis contextualizada histórica e socialmente.

Assim como em uma investigação científica, em que o objetivo é desvelar a essência do fenômeno aparente, a atuação junto à queixa escolar, ou outra demanda institucional, só poderá ser crítica se revelar as múltiplas determinações que compõem o problema endereçado à Psicologia. Além disso, deve considerar a emancipação humana como horizonte a ser conquistado coletivamente, pois não é possível construir um grupo ou uma instituição livre ou democrática no seio de uma sociedade de classes.

A articulação entre as dimensões individuais, históricas e sociais dos problemas apresentados na escola possibilitam a superação de concepções romantizadas de educação escolares que terminam por serem estéreis no enfrentamento aos problemas escolares. Aprender e realizar diversas técnicas não é suficiente para o bom trabalho na escola, pois não é possível uma prática crítica na ausência de uma teoria que assim a oriente.

Considerações finais

A elaboração do presente capítulo se deu pela necessidade de demarcarmos a vulgarização do conceito de crítica. As palavras, quando descoladas de sua raiz, abstraídas de seu conteúdo e contexto, não historicizadas, transformam-se em ferramentas ideológicas, esvaziadas de significado e potencial revolucionário. Quando falamos da não neutralidade desse processo é porque toda produção de conhecimento tem por trás uma intencionalidade e nesse caso a despolitização da crítica serve a interesses específicos,

fazendo com que a apropriação do real se mantenha de maneira fragmentada e limitada ao imediato, ao sensorial. Quando um conceito fica reduzido a nível sensorial, estamos também reduzidos e impossibilitados do uso potente da linguagem simbólica para o intercâmbio de ideias e a realização de tarefas coletivas (Ferreira; Tuleski, 2023). A alienação, compreendida aqui como um dos elementos centrais desse processo de esvaziamento do conceito e perpetuação da ideologia dominante, impede a classe trabalhadora de compreender sua própria exploração. No entanto, em uma camada ainda mais profunda das condições alienantes de produção e reprodução da vida, faz-se necessário compreender não somente as contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, mas também os mecanismos através dos quais a crítica é cooptada e transformada em mercadoria. Isso nos convoca à (re)afirmação de que o emprego da crítica deve ser qualificado e contextualizado dentro de uma análise materialista dialética de sociedade.

Essa abordagem requer um compromisso rigoroso com a prática social e a análise objetiva da realidade, indo além da simples descrição dos fatos para revelar em essência a organização em que a sociedade capitalista se faz. Assim, recorreremos à Kopnin (1978) que reforça que a dialética materialista é a ferramenta para essa análise radicalmente crítica, que questiona as interpretações hegemônicas dos fenômenos, busca desvendar a materialidade das ideias e revelar as contradições subjacentes ao status quo.

Nesse sentido, Saviani (2011) ressalta que o conhecimento não sendo neutro faz com que a prática em Psicologia Escolar seja, em última instância, política. Defendemos que o/a psicólogo/a escolar deve manter o compromisso com a transformação social a partir de um alinhamento com a perspectiva dialética materialista como método de trabalho. Assim, o devido aprofundamento e intervenção nas dinâmicas educacionais poderão de fato provocar mudanças rumo à emancipação humana, pois compreende as múltiplas determinações que compõem as relações educacionais. Tal enfoque garante que a Psicologia não se limite a técnicas e

resultados superficiais, voltada ao indivíduo, mas se empenhe na transformação das causas estruturais das demandas que enfrenta.

Alocamos a Psicologia Histórico-Cultural como constructo teórico-prático central que concilia, dialeticamente, as relações que determinam a vida social e a formação psíquica. Tal abordagem implica na revelação e defesa de um compromisso ético-político que se posiciona firmemente na luta de classes por aqueles que estão à margem da sociedade e que, portanto, ficam restritos ao mesmo tempo em que se satisfazem com a apropriação superficial e distorcida da crítica. Por fim, nos empenhamos nas reflexões aqui apresentadas no intuito de resgatar e revitalizar o conceito de crítica em sua essência para que se possa efetivamente cumprir seu papel pela transformação social. É necessário um compromisso contínuo com a análise profunda e prática consciente, resistindo para que a crítica no sentido da dialética materialista siga sendo, verdadeiramente, uma ferramenta de luta.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013. *E-book*.

CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. M. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. v. 1, 220 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERREIRA, Ana Eliza Andrade; TULESKI, Silvana Calvo. Sobre o que estamos falando? O desenvolvimento da linguagem simbólica para a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo.** São Paulo: Autonomia Literária, 2009.

FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica.** Paranavaí: EduFatecie, 2023. p. 312-335.

GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2011. DOI: 10.1590/S1981-77462011000200010.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11 n. 41e, p. 397-416, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639917>.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Trad.: Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LESSA Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOWY, Michael. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 2ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos economia y filosofia**. 11ed. Madri: Editorial Alianza, 1985.

MARX, Karl. Teses sobre Feurbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 1, p. 118-120.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad.: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 13-26, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A perspectiva crítica em psicologia escolar e possíveis aproximações com a psicologia histórico-cultural. *In*: BEATÓN, Guillermo Arias *et al.* (org.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Maringá: EDUEM, 2018. v. 2.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Editorial Visor, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPÍTULO 4

A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: DA APARÊNCIA A ESSÊNCIA DAS QUEIXAS ESCOLARES

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
Patricia Barbosa da Silva
Adriana de Fátima Franco

A pandemia da Covid-19 impactou de forma drástica o mundo, gerando uma série de consequências, desde a adoção de medidas sanitárias até, fundamentalmente, a perda da vida de aproximadamente 15 milhões de pessoas. Os dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde – OMS indicam um contingente maior de mortes em países de renda média-baixa e baixa. Houve um aumento considerável de pessoas em situação de pobreza, contribuindo para o desvelamento das desigualdades sociais no acesso à tecnologia, saúde, alimentação e segurança em relação à manutenção e proteção da vida. Segundo Frigotto (2021), essa crise sanitária que afetou o mundo – e de forma avassaladora o Brasil – retrata o sociometabolismo constituído pelo capital, expressando a relação social irracional e destrutiva dos direitos fundamentais e universais à vida, como direito a beber, comer, ter uma moradia, formas de locomoção, saúde, cultura e educação; como também a destruição do meio ambiente, que impacta diretamente na vida das pessoas. Essa irracionalidade e destrutividade a que o autor se refere, beira a barbárie. Quando se pensa que a exploração do trabalhador, o capital e o lucro têm mais valor que vidas humanas.

Assim, a pandemia, tal qual um tsunami, foi destruindo tudo, deixando marcas de sua passagem frente à fragilidade humana. No campo da educação não foi diferente, ao acirrar as desigualdades

sociais, escancarou o abismo entre as classes sociais em relação ao acesso à tecnologia e às possibilidades das famílias de se manterem seguras em casa e acompanharem seus filhos nas atividades escolares, sem correr o risco de subsistência ou contaminação pelo vírus. Nesse período, os estados e municípios adotaram um Plano Emergencial de Aprendizagem Não Presencial, já que as medidas de distanciamento eram necessárias e a reposição da carga horária seria inviável ao retorno das aulas presenciais.

Benkard e Ferreira (2023) destacam que o município de Maringá, apoiado no Decreto Estadual nº 4.258/2020, suspendeu as aulas das redes estadual, municipal e particular de ensino. E pela Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, instituiu um regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares durante esse período. A Rede Estadual ofertou aulas remotas, utilizando plataformas como *Google Meet*, canal de TV e aplicativos. As escolas municipais adotaram atividades impressas, tutoriais, vídeos e áudios disponibilizados às famílias que deveriam ser realizadas pelas crianças e entregue à escola a cada 15 dias, respeitando as normas sanitárias. O conteúdo deveria englobar todas as disciplinas do currículo e a entrega das atividades contavam presença e faziam parte da avaliação (Maringá, 2020).

No entanto, as condições objetivas tornaram complicada a realização dessas práticas, visto que muitos educadores não tinham familiaridade com o manejo de plataformas digitais e outras tecnologias que o ensino remoto exigia. Não muito diferente ocorreu com as famílias; muitas delas não tinham aparelhos adequados para o acesso às aulas por chamada de vídeo ou gravação de áudio. As condições socioeconômicas das famílias impactaram diretamente no desempenho escolar dos alunos, ora pela carência de recursos técnico-operacionais, ora pela ausência de mediação pedagógica (Benkard; Ferreira, 2023). Enquanto supervisoras de estágio no curso de Psicologia durante a pandemia, pudemos constatar que a tecnologia passou a ser fetichizada de forma mais intensa, sendo vista como a solução para o déficit

educacional e para a melhoria da educação. Essa mesma afirmativa pode ser encontrada nos escritos de Frigotto (2021).

Com o retorno ao formato de aulas presencial, as consequências do ensino remoto ou demais metodologias alternativas utilizadas pelas redes estaduais e municipais de ensino reverberaram no espaço escolar de diferentes formas, embora possam ser agrupadas em dois blocos: os nomeados “problemas de comportamento” e as “dificuldades de aprendizagem”. Destacamos que nenhuma dessas formas eram desconhecidas do espaço escolar, todavia, houve um crescimento dessas queixas, já que as crianças se mantiveram um tempo considerável longe da rotina escolar e das efetivas mediações de ensino. Cabe apontar que, ao adentrarmos a escola para a realização do estágio obrigatório em Psicologia Escolar, em escolas municipais e estaduais a demanda que chega é individualizada e centrada no aluno, geralmente as queixas são: agressividade, dificuldade de atenção, falta de respeito dos alunos para com os professores e, entre eles, o não cumprimento das regras da escola, falta de interesse nas atividades escolares.

A queixa escolar é centrada na criança e justificada por seu afastamento do espaço escolar durante a pandemia. No retorno à presencialidade, a criança encontra-se com dificuldades de se adaptar à rotina da instituição e realizar atividades pedagógicas. Quanto às dificuldades escolares e defasagens na apropriação do conteúdo, essas não são mencionadas de imediato, ficando em segundo plano como se fossem algo já resolvido ou atendido em suas necessidades. Ao observar as crianças em sala de aula, verificamos todos os comportamentos mencionados pelos professores e pela equipe pedagógica, dando forma a aparência da queixa.

Entretanto, uma busca da compreensão dessa demanda revela que o desenvolvimento cognitivo é compreendido por alguns profissionais como apartado dos aspectos afetivos. Porém, nós, psicólogos(as), precisamos ir além, apreender as determinações presentes no fenômeno, buscar o que está submerso, investigar a

queixa como um arqueólogo que busca ir à essência dos fósseis ou artefatos encontrados. Faz-se necessário compreender a queixa em sua totalidade, visto que a realidade objetiva, como pontua Tonet apoiado em Marx (2013, p. 96),

[...] é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade.

Essa processualidade destacada pelo autor expressa a relação entre o todo e as partes, assim como as contradições e mediações que constituem a concretude do fenômeno. Por meio desta perspectiva, este capítulo tem por objetivo discutir o processo de ensino e aprendizagem enquanto unidade afetivo-cognitiva, buscando compreender a queixa apresentada pela escola em suas múltiplas determinações, para além de sua aparência fenomênica.

Para tanto, este texto encontra-se estruturado em dois tópicos, o primeiro trata da unidade afeto-cognição e dos processos de ensino e aprendizagem; o segundo discute sobre um exemplo de queixa apresentada pela escola após a pandemia.

A unidade afetivo-cognitiva: em destaque o processo de ensino e aprendizagem

Em busca de apontamentos relacionados à essência do fenômeno supracitado, iniciaremos estabelecendo a defesa que a unidade afetivo-cognitiva está presente e se expressa em todas as atividades humanas, dentre elas na atividade-guia de estudo, período do desenvolvimento no qual se insere o maior número de queixas escolares relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem (Martins; Carvalho, 2016; Monteiro, 2015; Silva, 2022). Nas palavras de Monteiro (2015), a unidade afetivo-cognitiva

[...] a unidade afetivo-cognitiva sustenta e fornece a base para toda atividade humana, fornecendo o conteúdo do psiquismo especificamente humano, de modo que a integração da consciência humana demanda a compreensão da atividade em seus aspectos cognitivo-afetivos como seus significados e sentidos. (Monteiro, 2015, p. 112).

Da citação acima, destacamos que a unidade afetivo-cognitiva fornece a base material para o desenvolvimento da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, para o desenvolvimento da consciência. Esta, por sua vez, é composta por funções psíquicas elementares e superiores que atuam em um sistema interfuncional.

Conforme Vigotski (1995), as funções psicológicas elementares são aquelas de origem biológica, presentes desde o nascimento com caráter hereditário e pouco modificáveis ao longo da história de vida do sujeito. Tais funções são responsáveis por respostas imediatas, reflexas e simples, enquanto as funções psicológicas superiores constituem-se pelo caráter mediado e intencional, sendo desenvolvidas na vida concreta do sujeito. Tidas também como funções psicológicas especificamente humanas, as funções psicológicas superiores possibilitam uma nova qualidade da consciência, estabelecendo novos nexos e formas de funcionamento.

Cabe destacar que os novos nexos não eliminam as funções anteriormente existentes, de forma que “[...] não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior, mas a transformação qualitativa de uma forma que se manifesta de outro modo” (Vigotski, 2018a, p. 28). Em suma, as funções psicológicas elementares mantêm sua estrutura e possibilitam o surgimento de novos comportamentos, essencialmente culturais. Nesse aspecto, Vigotski (2018b) enfatiza que as funções psicológicas elementares e superiores passam a coexistir em uma relação hierárquica, na qual as funções psíquicas elementares se subordinam às funções psíquicas superiores.

De acordo com Martins e Carvalho (2016), as funções psíquicas articulam-se em uma unidade afetivo-cognitiva. A referida unidade é composta pela percepção, sensação, memória, atenção,

linguagem (oral e escrita), pensamento, imaginação em seu polo cognitivo; e emoções e sentimentos, consideradas funções pertencentes ao polo afetivo. As relações entre as funções psicológicas se estabelecem e se modificam ao longo do desenvolvimento em razão da relação ativa entre sujeito e realidade, sendo a modificação constante, mas sua qualidade depende da atividade exercida sobre o meio. Desta forma, existe uma relação dinâmica entre atividade e consciência em que ambas se modificam. Nas palavras de Martins (2011, p. 28), “afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula”. Desta forma, torna-se essencial compreender a consciência e a atividade em unidade.

Para Leontiev (2017a), a atividade consiste na forma por meio da qual o sujeito se relaciona com a realidade objetiva, sendo que, a cada momento da vida, uma atividade se destaca como a responsável por guiar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tanto Leontiev (2017a) quanto Vigotski (1996) apontam para dois diferentes tipos de atividade que divergem pelo papel que exercem no desenvolvimento da consciência e da unidade afetivo-cognitiva.

A atividade pode ser considerada como a responsável por guiar o desenvolvimento ou assumir uma função acessória, proporcionando mudanças, ainda que em menor grau que a atividade-guia. Conforme Leontiev (2017b), embora as atividades diferenciem-se em guia e acessória, ambas coexistem em um mesmo período do desenvolvimento, tendo em comum a característica de colocar o sujeito em uma relação ativa com o objeto, envolvendo necessidades, motivos, ações e operações que moldam sua estrutura.

Durante a vida do sujeito e em relação com a realidade objetiva, desponta uma atividade (guia ou acessória) ao desenvolvimento, que é orientada por um objeto (seu motivo) e possui como objetivo a satisfação de uma necessidade. Leontiev

(2017a) enfatiza que toda e qualquer atividade surge de uma necessidade, a qual é responsável pela comunicação ao ser de que existe um estado interno ou externo que precisa ser modificado. Nas palavras do autor: “toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida” (p. 39).

Conforme Leontiev (1978; 2017a), as necessidades humanas se diferenciam da necessidade dos animais devido à sua qualidade. Historicamente, o humano foi capaz de desenvolver meios de satisfação das necessidades básicas/biológicas, humanizando-as e possibilitando o surgimento de outras necessidades, de cunho social, sendo estas nomeadas por ele de “necessidades superiores”, ou ainda, conforme Marx (2017), nomeadas como “necessidades provenientes da fantasia”.

Podemos ressaltar que esta nova qualidade da necessidade tornou possível a regulação da atividade por meio de desejos e tendências que, juntamente com os sentimentos e emoções, sinalizam o aparecimento e grau de satisfação da necessidade. Além disso, também configuram possibilidades únicas de desenvolvimento e expressão de dada atividade em determinado período. Em suma, podemos afirmar que, embora a atividade de estudo seja a atividade-guia pertencente às crianças do período escolar, ela é única a cada sujeito, pois a forma como se articulam necessidades, motivos, tendências, desejos, sentimentos e emoções não se repetem da mesma forma em todos os sujeitos.

Para Leontiev (1978; 2017a), embora as tendências e desejos componham a atividade e assumam papel de predatórias para sua realização, sozinhas não são capazes de impulsionar o sujeito à ação, isto é, levando a atividade a um fim, seu motivo. Para que a atividade ocorra, é necessário que a necessidade se ligue a um objeto (necessidade de quê?), proporcionando ao sujeito objetivos (os motivos) que direcionam ações.

As ações consistem nas etapas necessárias à realização da atividade, podendo estas manter-se ou se extinguirem ao longo da atividade. Nas palavras de Leontiev (2017b, p. 69), as ações são

consideradas como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte”. As ações, quando avaliadas em particular, não coincidem com o motivo da atividade, mas são meios imprescindíveis para a sua realização. A compreensão do papel da ação é possível apenas quando analisada na atividade da qual faz parte.

A fim de que as ações possam ser executadas, é necessário a existência de operações, isto é, meios, modos e formas nas quais as ações são realizadas. A escolha da operação envolve o fato de o sujeito avaliar as condições materiais e qual a operação proporciona maior precisão à realização da ação (Lukács, 2012). De acordo com Leontiev (2017a), para a realização da ação, o sujeito precisa ter consciência dos motivos presentes na atividade e daqueles que orientam a ação.

Os motivos, objetos nos quais as necessidades se materializam, estão presentes na atividade humana com duas qualidades distintas: enquanto motivos estímulo ou como motivos geradores de sentido. Os primeiros são considerados mais particulares e estreitos, assumindo a função de impulsionar a atividade de forma imediata; enquanto os motivos geradores de sentido se caracterizam por serem mais amplos e proporcionarem sentido pessoal à atividade em curso.

Sinalizamos, em acordo com Leontiev (1978; 2017a), que ambos os motivos são necessários para o desenvolvimento da atividade. Isso porque, os motivos mais amplos, sozinhos, não são capazes de impulsionar o sujeito a agir sob a realidade objetiva de forma imediata, visto que a atividade humana é multifacetada, ou seja, possui diversos motivos relacionados à mesma atividade, existindo uma hierarquia entre os motivos (predominantemente composto pelos motivos geradores de sentido) presentes na mesma atividade e em atividades distintas.

No que tange ao nosso tema, podemos considerar que as queixas escolares, assim como os processos de ensino e aprendizagem, são engendrados em determinada atividade gerada

por uma necessidade, sinalizada de forma positiva e/ou negativa pelo sujeito, de forma que não é possível dissociar afeto e cognição na análise da essência da queixa escolar. Isso se deve ao fato resultante de discussões de que toda e qualquer expressão humana de comportamento, dentre eles aqueles considerados como inapropriados ao espaço escolar, são desenvolvidos na história de vida de cada sujeito, no decorrer de sua relação com o mundo, em sua atividade (Silva, 2022; Martins; Carvalho, 2016).

Em consonância com Davidov (2019) e Elkonin (2019), compreendemos que na idade escolar a relação sujeito-objeto muda radicalmente, modificando-se sua situação social de desenvolvimento. Anteriormente a esse período, aquilo que mais se destacava na atividade era o seu processo de realização, como por exemplo o processo de brincar, o processo de manipular os brinquedos, etc., mas agora a criança passa a ser avaliada por aquilo que ela apropria em atividade. Dito de outra forma, aquilo que os adultos querem que ela se aproprie; conteúdo que para ela pode (ou não) estar na esfera da necessidade.

Se nos atermos à estrutura da atividade, ela é gerada pela necessidade de que, ao encontrar seu objeto de satisfação (seu motivo), acaba impulsionada a ponto de tal estrutura se desenvolver socialmente.

No início da idade escolar, tem-se a necessidade do estudo e da importância de assimilar determinados conteúdos, além do motivo que impulsiona o escolar a agir, todos devem ser trazidos por pares mais desenvolvidos. Esse movimento contribui para que a criança saia da esfera da realização da atividade apenas por motivos estímulo (ser valorizada pelos pais, agradar a professora, ter boa nota, etc.), e que sejam engendrados motivos geradores de sentido, relacionado ao estudo enquanto conhecimento que modifica a relação criança-mundo, possibilitando novas formas de atuar e agir diante desta realidade.

Asbahr (2011), em seu trabalho intitulado “Por que estudar isso Professora?”, verifica que antes mesmo da pandemia, as crianças realizavam as tarefas de estudo pautadas em motivos

estímulo, e que os motivos geradores de sentido pouco se relacionavam ao contexto escolar, sendo essa uma problemática social presente em nosso período histórico: como proporcionar um ensino vivo e que possibilite a atribuição de sentido aquilo que deve ser apropriado? Em suma, existe a necessidade de considerar o sujeito concreto que está sob atividade de estudo em sua unidade afetivo-cognitiva.

Sobre isso, trazemos as contribuições de Davidov (2019) e Elkonin (2019), autores que expõem a complexidade do desenvolvimento da atividade de estudo, visto que embora esta seja uma atividade com predominância cognitiva, os afetos, sentimentos e emoções não estão apartados daquilo que o aluno apropria ou não em contexto escolar, sendo necessário afetar o aluno para o conteúdo proposto.

Os autores supracitados destacam que a apropriação presente em atividade de estudo ocorre quando desenvolve os elementos que compõem a sua estrutura, sendo eles: tarefas de estudo, ações e operações de estudo, ação de controle e avaliação. Acerca desta estrutura, os autores destacam que o conteúdo a ser assimilado deve estar incluído em uma situação de estudo, na qual estão inseridos os conceitos que o professor deseja que os alunos se apropriem por meio de tarefas de estudo. Estas, se diferenciam das demais por possuírem como intuito o desenvolvimento dos meios para a apropriação de determinado conceito e/ou habilidade, sendo considerada a unidade da atividade de estudo (Davidov, 2019; Elkonin, 2019).

Dando continuidade à compreensão da estrutura da atividade de estudo, tem-se as ações de estudo; as quais são compostas pelas etapas necessárias para realização da tarefa de estudo. Estas, por sua vez, possuem uma ordem intencionalmente organizada, visando a apropriação do conteúdo/conceitos presentes na tarefa de estudo. As ações de estudo devem ser orientadas por um modelo de ação geral fornecido pelo professor durante sua explicação inicial de formas (operações) e etapas de solução de determinada tarefa (modelo) (Davidov, 2019; Elkonin, 2019).

Nesse aspecto, o modelo assume a função, junto ao professor, de mediador do conhecimento, possibilitando que a criança reproduza em nível teórico diferentes etapas do conhecimento científico. Contidas nestas etapas estão as necessidades que geraram dada produção humana. Davidov (2019) também ressalta a necessidade de as tarefas de estudo conterem as ações e operações explícitas no modelo, visto que a discrepância entre o exigido nas tarefas e exposto no modelo dificulta a compreensão do conteúdo e realização da tarefa de estudo.

Prosseguindo a compreensão da estrutura da atividade de estudo, Davidov (2019) destaca as ações de controle responsáveis por regular o processo de aprendizagem. Tais ações, a seu ver, visam identificar as dificuldades presentes no processo de realização da tarefa de estudo e, a partir da identificação, buscam-se formas de suprir as dificuldades. Inicialmente, as ações de controle são proporcionadas pelo professor por meio da sinalização de pontos das ações e operações que a criança poderia ter realizado melhor ou que executou de forma equivocada.

Nesse processo, o professor tem o papel de sinalizar e proporcionar os meios para que o aluno compreenda o processo de realização de sua atividade, materializada na tarefa de estudo. Destacam-se enquanto mediações possíveis: instrumentalizar a criança a orientar-se primeiramente em voz alta, seguida da orientação em voz baixa e posteriormente, enquanto objetivo final, apenas em plano mental. A partir das referidas mediações, intencionalmente voltadas ao objetivo de proporcionar à criança consciência de suas ações e operações, aos poucos o aluno se torna capaz de realizar as ações de controle de forma autônoma.

Como último componente da estrutura da atividade temos a avaliação. Esta atua de forma articulada com as ações de controle, visto que após a identificação dos pontos que necessitam serem revistos, e de quais etapas foram realizadas de forma positiva, a criança avalia seu desempenho geral, assim como os meios de melhorar sua atividade. Em momentos iniciais, como nas ações de controle, o professor ensina as formas de avaliação da atividade.

Destacamos que, por meio da atividade guiada pelo professor, a criança modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando novas relações conceituais, dentre as quais estão presentes as novas relações da criança em idade escolar com seus afetos, emoções, sentimentos e vivências.

Cabe destacar que Vigotski (2018c) compreende vivência como a unidade indivisível existente entre a personalidade e o meio, onde se encontra, por um lado, o sujeito que a vivencia, e, por outro, o ambiente/meio que lhe proporciona as condições materiais para tanto (pessoas, objetos e fenômenos). Veresov e Fleer (2016) destacam que a vivência é a unidade entre meio e personalidade no que diz respeito a representar em si as características da totalidade entre o meio e a personalidade; enquanto a vivência em si se traduz como um componente desta unidade e do desenvolvimento geral do ser humano, configurando uma situação única na qual o desenvolvimento ocorre: sua situação social de desenvolvimento.

Também é relevante destacar a compreensão da dialética singular-particular-universal envolvida na produção das vivências da criança em idade escolar inicial, tendo em vista que a situação social de desenvolvimento se dá a partir das relações concretas às quais a criança está inserida. A vivência consiste na relação existente entre sujeito e meio, envolvendo a compreensão de como o sujeito se torna consciente, atribui sentido e se relaciona afetivamente com o objeto ou fenômeno do experienciado; neste caso, a apropriação da linguagem escrita. A esse respeito, os autores ressaltam que vivência e experiência não são sinônimas, sendo a experiência, conforme Vigotski (2018c) e Batista (2019), a relação desprovida de significado e sentido entre o sujeito e a realidade. Em outras palavras, são as situações não percebidas de forma consciente (não generalizadas) e/ou que não exercem papel no desenvolvimento.

Para Martins (2011) e Batista (2019), os afetos, emoções e sentimentos são o que definem a intensidade da vivência, sendo as vivências mais marcantes para o desenvolvimento e que alteram a relação sujeito e objeto, aquelas que guardam caráter afetivo. Estas,

segundo Martins (2011), podem se apresentar como vivências constituídas de emoções ou de sentimentos. Em consonância com essa ideia, Veresov (2016; 2017) e Veresov e Fleer (2016) propõem o conceito de vivência dramática.

O presente conceito mantém a compreensão de vivência postulada por Vigotski (1995; 2018c), que nos argumenta que, a partir desta, existem situações em que se instauram relações de conflito ou colisão, ou seja, situações dramáticas e carregadas de sentimentos e emoções intensas. Por meio dessas situações que se apresentam psiquicamente enquanto drama e que se tornam o conteúdo material da vivência, ocorre a internalização de funções psicológicas. Os aspectos emocionais presentes na vivência possuem variações qualitativas, as quais, na presente teoria, se diferenciam em afetos, emoções e sentimentos.

Conforme Leontiev (1978), Batista (2019) e Martins (2004; 2011), de forma geral, os afetos se caracterizam por serem súbitos, involuntários e estarem relacionados à percepção e sensação inicial que tornam possível ao sujeito voltar o foco atencional ao objeto/fenômeno. Nas palavras de Martins (2004, p. 90), o afeto

motiva reação emocional aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Expressam-se como reflexo sensorial direto ou vivência imediata da atualização dos motivos em atividade, prescindindo, portanto, de mediações cognitivas.

Já as emoções se caracterizam por serem mais momentâneas, situacionais/circunstanciais. Conforme Martins (2004), as emoções estão relacionadas a vivências imediatas, parciais e motivadas por qualidades isoladas do objeto. Em consonância com a autora supracitada, Zaporozhets (2017) aponta que as emoções são sentidas e interpretadas junto a outras funções, como a sensação e a percepção, sendo geralmente intensas, curtas e exigindo muita volição para serem contidas.

Já os sentimentos são mais estáveis e permanentes, fruto de vínculos anteriores já estabelecidos entre o sujeito e o objeto. Conforme Zaporozhets (2017), os sentimentos, apesar de serem fluidos, adquirem certa estabilidade a partir do momento em que são generalizados. Esse processo ocorre a partir da repetição de situações parecidas com respostas emocionais semelhantes – evento este que consolida o sentimento na mesma situação ou em situações semelhantes. Temos que considerar também que os sentimentos possuem níveis de complexidade ao se associarem aos fenômenos, de forma que um mesmo sentimento pode ser associado a pessoas, objetos e atividades desenvolvidas pelo sujeito, em distintos graus de compreensão/consciência e de intensidade.

Nesse aspecto, de acordo com Leontiev (1978) e Vigotski (1995), os afetos são a primeira forma de comunicação de um conteúdo material presente na realidade para o sujeito. Os autores argumentam que essa relação sujeito e objeto, que engloba a percepção do objeto/fenômeno, só se torna possível a partir do afeto, que se caracteriza por ser mais involuntário, mas ainda assim capaz de modificar sua qualidade ao longo do desenvolvimento.

Dito de outro modo, o afeto é tudo aquilo que mobiliza o sujeito. A partir dos afetos, o sujeito tem o primeiro contato com o objeto e, por meio dele, existe a possibilidade de desenvolvimento de sentimentos e emoções que compõem o processo de conversão da necessidade em motivos; inicialmente estímulo e posteriormente geradores de sentido. O afeto também se destaca por possuir a peculiaridade de se diferenciar ao longo da vida, ou seja, a forma como se afeta e o que afeta o sujeito se modifica ao longo do seu desenvolvimento (Vigotski, 1995; Martins, 2011; Batista, 2019). Em síntese, nas palavras de Vigotski (1995, p. 299),

Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada nova etapa no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua

personalidade e encerra esse processo, culminando assim em todo o desenvolvimento da personalidade.

O mesmo ocorre porque a existência de uma situação marcada por contradições exige a modificação dos comportamentos, e, nesse processo, a internalização de comportamentos sociais novos. Diante do exposto, cabe a pergunta: que afetos estão sendo mobilizados no cotidiano da sala de aula? Em qual direção estão ocorrendo suas transformações? A seguir, discutimos sobre a demanda apresentada pela Escola X como representativa da realidade atualmente vivenciada.

A queixa apresentada pela escola: desvelando a aparência

Durante os estágios obrigatórios em Psicologia Escolar, constatamos uma compreensão apartada entre as dimensões afetivas e cognitivas presentes no processo de aprendizagem. Essas aparecem com elementos isolados e independentes uma da outra.

Tomaremos como exemplo para elucidar a questão um dos grupos de estágio, em que a demanda apresentada pela escola foi referente aos alunos do 4º ano do ensino fundamental após a pandemia da Covid-19. Segundo a escola, os estudantes apresentavam dificuldades em manter a atenção e o autocontrole, o que implicava na falta de organização e dispersão das crianças durante as aulas. Atrelado a isso, a escola destacou a falta de respeito das crianças com os colegas e com as professoras e situações de violência e *bullying* praticadas e vivenciadas pelos alunos. Após observações em sala, pátio, hora do lanche, entrevista com as professoras e discussões nas supervisões, foi elaborado um plano de intervenção que contou com três encontros, de 2 horas/aula de duração, em período da aula, definido pela equipe pedagógica e direção da escola. A realização dos encontros aconteceu com as quatro turmas de 4º ano, duas no período matutino e duas no vespertino. O objetivo geral da intervenção foi auxiliar as crianças na compreensão dos aspectos que compõem o

processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolver motivos geradores de sentido para o espaço escolar.

Ao longo dos encontros, ficou evidente que os alunos não tinham apropriação da leitura e da escrita, compreendiam a importância de ler e escrever, mas a linguagem escrita estava distanciada das suas vidas. Isso pode ser percebido quando, ao representarem uma escola real, o que mais apareceu foi o desenho da quadra. A presença do professor e a sala de aula enquanto espaço de aprendizagem apareceram muito pouco, e quando sim, ocupavam um papel secundário deslocado de sua atividade de ensino.

Já na escola ideal, o conteúdo de ensino e espaços apropriados para aulas surgiram com frequência. Cabe destacar que, durante o levantamento das demandas, observamos aulas pouco organizadas, momentos em que as crianças realizavam as tarefas sem compreender os enunciados, apenas reproduziam o que a professora falava. As atividades eram mecânicas e nada desafiantes, com escasso espaço para dialogar sobre o conteúdo, entre outros aspectos. Os alunos demonstraram a necessidade de atividades recreativas que envolvessem brincadeiras e jogos, e solicitaram mais tempo e espaço para isso, visto que o recreio é feito por escala em razão de brigas entre as turmas.

Em busca das determinações do fenômeno

Para início da nossa análise, cabe destacar que a educação para a teoria que nos norteia é o transformar. Se não estamos transformando os motivos iniciais de nossos alunos e construindo novos motivos ao longo do processo educativo, não estamos cumprindo com a função primeira da educação escolar. Pensando o relato apresentado, temos turmas do quarto ano do ensino fundamental que vivenciaram seu processo inicial de alfabetização de forma remota, e esse dado não pode ser desconsiderado pela escola. O grupo de crianças de forma geral parece não compreender as finalidades das tarefas apresentadas pelo professor.

A esse respeito, destacamos os escritos de Franco e Martins (2021). Para as autoras, o êxito na aquisição da escrita não é algo circunscrito ao momento no qual se “ensina a criança a escrever”, mas depende profundamente da história de seu desenvolvimento. Noutras palavras, a aquisição refletirá o longo caminho trilhado pelo ensino e aprendizagem desenvolvidos. Tendo em vista que essas crianças não puderam estar na escola durante os primeiros anos de alfabetização, torna-se fundamental compreender como elas estão pensando a escrita, quais as conquistas já realizadas e quais ainda necessitam ser efetivadas para se iniciar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Vigotski (2009, p. 398) aponta que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Assim, como poderiam as crianças ficarem atentas ao que estava propondo a professora se não possuíam o conceito do que estava sendo apresentado? Se apenas tinham em suas possibilidades psíquicas a face externa das tarefas propostas? A resposta a essas perguntas é: não podiam. Teriam a necessidade de uma mediação efetiva por parte do professor, entretanto, como as observações revelam, em muitas das vezes o professor também não estava atribuindo significado para as tarefas apresentadas. Aqui cabe abrir um destaque, de que tem sido cada vez mais comum o professor receber o planejamento de ensino pronto e a ele só restar executar as ações. Esse fato, por si só, esvazia de sentido a atividade de ensinar.

Dessa forma, a queixa apresentada pela escola é apenas a aparência do fenômeno. Sobre a questão da aparência, Vigotski é categórico ao enfatizar que, “[...] a partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade” (Vygotsky, 1995, p. 104).

Voltando ao nosso exemplo, podemos afirmar que as crianças necessitavam desenvolver motivos geradores de sentido para a atividade de estudo se instituir como atividade guia do desenvolvimento psíquico, e o comportamento apresentado era apenas aparência do fenômeno. Portanto, o que estava em jogo não

era abordar comprometimento biológico ou transtornos de comportamento, uma vez que a queixa não poderia ser compreendida de forma individual, produzida nas circunstâncias concretas de vida. Essa forma de compreensão muda radicalmente a intervenção proposta pela psicologia. Não é o comportamento da criança que necessita ser moldado às necessidades da escola, mas a escola precisa compreender o desenvolvimento psíquico da criança e pensar a partir dele e do ensino desenvolvente. Para tanto, há que se considerar que, para a apropriação da linguagem escrita ocorrer, é preciso que o social engendre necessidades. A esse respeito, vale ressaltar que a escrita é uma função psicológica de alta complexidade por envolver processos de abstração e exigir apropriações anteriores denominadas de pré-história da linguagem escrita.

De acordo com Vigotski (1995), a pré-história da linguagem escrita é composta por diferentes formas do uso e desenvolvimento da abstração, que vão desde o gesto utilizado pela criança de forma intencional até a sua materialização em signos escritos. Esse momento do desenvolvimento anterior a escrita e que proporciona as bases materiais para o futuro desenvolvimento da escrita, também é composto pelas garatujas (grafia do gesto focando em seu movimento, na representação do ato), desenhos (signo de primeira ordem, ou seja, representação daquilo que está presente na realidade em forma gráfica) e pelos jogos de papéis (atividade-guia na qual as simbolizações mediadas por linguagem organizam a substituição de objetos conforme seu uso funcional).

Prosseguindo a análise, outro desafio pertencente a esse espaço consiste no ensino das funções psicológicas afetivas, que envolve a consideração dos processos afetivos contidos nas vivências escolares; tema ainda pouco estudado e explorado como ressaltam Batista (2019) e Silva (2022). Ainda sobre o tema, destacamos a necessidade de intervenções mediadas para proporcionar afetos positivos relacionados aos conteúdos escolares, capazes de voltar os motivos iniciais da criança (estímulo) em motivos geradores de sentido (Vigotski, 2017a; Sasaki; Sforini, 2021; Zaporozets, 2017).

Considerações finais

Para finalizar, pontuamos a necessidade de o(a) psicólogo(a) conhecer as circunstâncias em que as demandas escolares são produzidas. A partir desse conhecimento, o profissional terá maiores condições de compreender a realidade e propor uma intervenção voltada à superação de visões fragmentadas do processo de escolarização. Em vias de síntese, consideramos que não há apropriação isenta de processos afetivos-cognitivos, dos quais destacamos a apropriação da escrita e da leitura e as possíveis expressões da unidade afetivo-cognitiva presentes na apropriação em idade escolar. Sem essa compreensão, nosso trabalho corre o risco de incorrer ao psicologismo.

Referências

ASBAHR, F. da S. F. **"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BENKARD, M. F.; FERREIRA, N. M. Impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem: uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Anais do IV Simpósio Nacional Psicologia e Compromisso Social (Projeto de Pesquisa)**, 2023.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 215-234.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Uberlândia: EDUFU, 2019a, pp. 149-158.

FRANCO, A. F. F.; MARTINS, L. M. M. **Palavra escrita vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia: Phillos, 2021.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate** (Salvador), v. 13, n. 1, pp. 636-652, 2021.

LEONTIEV, A. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017a, pp. 39-58.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017b, pp. 59-83.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2012, pp. 41-158.

MARINGÁ. (Secretaria Municipal de Educação). **Plano Emergencial de Aprendizagem não Presencial**. Maringá: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, pp. 82-99, 2004.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 14, pp. 1572-1586, 2016. DOI: 10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação), Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 4, n. 21, pp. 699-710, 2016.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 35ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva**: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curitiba, 2015.

SASAKI, A. H.; SFORNI, M. S. de F. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. dos S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021, pp. 128-138.

SILVA, P. B. da. **A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva**: contribuições para a Psicologia e para a Educação. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppi.uem.br/banco-e-teses-e-dissertacoes/linha-de-pesquisa-3-desenvolvimento-humano-e-processos-educativos>. Acesso em: 08 nov. 2024.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4, pp. 325-335, 2016. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Z. Prestes; E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018c.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor; Ministério de Educación y Ciencia, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor; Ministério de Educación y Ciencia, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **7 aulas de L.S. Vigotski: fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a, pp. 17-36.

VIGOTSKI, L. S. Sétima aula: As leis do desenvolvimento do sistema nervoso. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). **7 aulas de L.S. Vigotski: fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b, pp. 129-148.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 1, pp. 133-148.

CAPÍTULO 5

BECO SEM SAÍDA? QUANDO O ACESSO A DIREITOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA SE VINCULA À PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA

Vanessa de Oliveira Beghetto Penteadó
Andressa Carolina Viana dos Santos
Keuri Caroline Bonato da Costa

Introdução

A aproximação da psicologia ao processo de articulação de políticas públicas e da luta por garantia de direitos, para além dos contextos clínicos, é uma emergência. O campo da educação, permeado de instituições, reflete no cotidiano as formas hegemônicas de pensamento e reproduz em suas diretrizes a lógica neoliberal, advinda de um modelo ideológico e econômico que prevê o desmonte do estado de bem-estar social, e conseqüentemente, enfraquece a atuação de órgãos e setores públicos que compõem a rede de proteção. As relações de dominação/subordinação ficam cada vez mais acirradas e as diferenças são cada vez menos acolhidas coletivamente (Harvey, 2006). A meritocracia, característica desse modelo, atribui aos indivíduos responsabilidade por seu sucesso ou seu fracasso, e isso reverbera no contexto escolar. Essa ótica opera através de:

[...] uma ética na qual as desigualdades sociais não são vistas como um problema a ser superado, mas como uma saudável consequência do fato de que alguns são recompensados, por serem mais inteligentes, criativos, talentosos, empreendedores, esforçados e, é claro, mais abençoados do que outros (Duarte, 2020, p. 30).

A partir disso, temos como objetivo neste capítulo compartilhar reflexões sobre a crescente patologização de crianças e adolescentes no contexto educacional, e pensar nas possíveis contribuições e nos desafios que nós, profissionais da psicologia nos deparamos ao colocar nosso corpo e trabalho como aliados na luta por justiça social, vivenciando a realidade no chão das instituições educativas brasileiras.

Para isso, nos embasamos na Lei nº 13.935, que após quase duas décadas de mobilização das categorias da Psicologia e do Serviço Social, foi finalmente sancionada em dezembro de 2019. Esta Lei se apresenta a seguinte forma:

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.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2019, p. 07).

É importante destacar que cada estado está implementando as equipes multiprofissionais na educação básica de uma forma específica, a nível municipal e estadual. Em tese, a Lei 13.935/2019 determina que escolas da rede básica de ensino público devem contar com a presença de psicólogos e assistentes sociais em seus quadros após um ano da sanção, mas até setembro de 2023, apenas

85 escolas brasileiras haviam cumprido essa obrigatoriedade (Bicalho, 2023).

Dessa forma, no que se refere aos profissionais da psicologia inseridos no ambiente escolar, há uma gama de possibilidades a serem construídas e pensadas, mas aqui focaremos na necessidade de atenção à crescente patologização, e ao elevado número de diagnósticos, para que esses alunos tenham seus direitos garantidos. Patto (1999) e Souza (2009) sinalizam que por um longo período a psicologia esteve limitada à compreensão superficial dos comportamentos, estabelecendo diferenciações de indivíduos que poderiam ser considerados “normais” daqueles considerados “anormais”. Na direção da superação de práticas excludentes apontamos para as políticas da educação inclusiva, conforme destacamos a seguir.

A Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao se referir a alunos atendidos pela Educação Especial, busca respaldo no princípio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (Brasil, 2008, p. 14).

De acordo com esse documento (Brasil, 2008, p. 15): “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Deste modo, “Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 15).

Esta política adjetiva os alunos com deficiência como sendo “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na

escola e na sociedade” (Brasil, 2008, p. 15). Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008, p. 15).

Em tese, esses alunos com necessidades específicas teriam direito a um atendimento educacional especializado, que na educação básica é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades, e os sistemas de ensino possuem a obrigatoriedade de ofertá-lo “no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16). Esse atendimento é feito nas Salas de Recursos Multifuncionais, que teve seu Programa de Implantação lançado pelo Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 (Brasil, 2007). Segundo a nota técnica nº04/2014,

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de diagnóstico denotaria imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Desta forma, um estudo de caso, avaliação psicoeducacional ou até mesmo um relatório elaborado pelo professor regente, pela coordenação pedagógica e outros profissionais envolvidos, atestando que o aluno necessita de mediação diferenciada, é o suficiente para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado¹. O fato é que, na realidade concreta, o diagnóstico e

¹ A oferta do Atendimento Educacional Especializado é realizada nas salas de recursos multifuncionais, as quais se constituem em “ambientes dotados de

o estigma de “aluno laudado” ainda acabam por ser um requisito de passaporte para esses direitos, como por exemplo: acesso a sala de recursos multifuncional, mediação pedagógica e avaliações adaptadas para as necessidades singulares – seja em conteúdo, seja no tempo de realização, é um tema que gera muitas controvérsias quando pensamos em inclusão.

Ao discorrer sobre o tema, é importante demarcar que cada cidade e estados do país apresentam um contexto sociocultural único e enfrentam obstáculos particulares na inclusão e na efetivação das políticas nacionais de educação, portanto, considerando esses inúmeros marcadores e variáveis, pensar uma atuação crítica da psicologia no contexto educacional nos coloca diante de diversos questionamentos que buscaremos dialogar e aprofundar no percurso do texto: na primeira parte intitulada *Falta medicação ou mediação? Desenvolvimento social do psiquismo humano e o papel da educação escolar*, será apresentada a relação entre desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, isto porque, para a Psicologia Histórico-Cultural nós não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos, e esse processo de se tornar humano é fundamentalmente educativo. Além disso, esta parte irá trazer a relação de aumento nos diagnósticos infantis e sua relação com o contexto pós-pandêmico que vivemos, tendo em vista como a educação escolar se organizou no período de pandemia no Brasil. Na segunda parte, intitulada *E quando a medicação assume o papel da mediação? A epidemia das drogas e diagnósticos psiquiátricos e o papel dos profissionais da educação escolar*, será apresentado que o processo de medicalização, atrelado aos diagnósticos, não é algo de agora, mas que assola a educação a muito tempo, com isso, será discutido o papel da psicologia frente a esse processo.

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008, art. 3º, parágrafo 1º).

Falta mediação ou mediação? Desenvolvimento social do psiquismo humano e o papel da educação escolar

Para a Psicologia Histórico-Cultural que tem como fundamento teórico metodológico o materialismo histórico-dialético, entende-se que a espécie humana, *Homo Sapiens*, nasce com toda a propriedade biológica para se desenvolver sócio historicamente (Leontiev, 2004). O desenvolvimento sócio-histórico acontece a partir do processo de apropriação do que foi produzido pela humanidade, por exemplo, a linguagem. A linguagem, dotada de significação, é uma propriedade especificamente humana, que foi produzida historicamente. Na medida em que nos apropriamos das objetivações humanas a unidade psicofísica se desenvolve. Por exemplo, um bebê nasce com todas as condições possíveis para andar de forma ereta, mas se ele não for ensinado a manter essa postura, ou seja, se ele não se apropriar dessa conquista histórica, ele não vai, por si só, começar a caminhar de forma ereta. Neste sentido, o que nos é dado biologicamente não é o suficiente, é necessário um processo educativo de apropriação das objetivações humanas.

Este movimento de apropriação acontece por meio da internalização, denominada por Vigotski (2000) a lei geral do desenvolvimento. Tal processo só é possível pela atividade mediadora de um adulto. Isso significa que só nos apropriamos do que foi construído historicamente pela humanidade se isso for transmitido a nós, esse processo de transmissão se apresenta primeiro a nível intersíquico e posteriormente intrapsíquico. Ou seja, a passagem do externo para o interno. Como por exemplo, no processo de apropriação e internalização da linguagem, quando a criança não mais solicita as instruções de resolução de uma atividade ao adulto, mas passa a fazer por si mesma, nas palavras de Vigotski e Luria:

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se

volta para si mesma, quando, no lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução, passa desde a categoria de função intersíquica, a de função intrapsíquica. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava a outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta (Vygotski; Luria, 2007, p. 32 apud Martins, 2011, p. 143).

Assim, pode-se afirmar que todas as propriedades propriamente humanas têm por base as condições e mediações que possibilitem o desenvolvimento, inclusive do psiquismo humano. Portanto, para Psicologia Histórico-Cultural, a unidade biopsíquica apenas se desenvolve socialmente pelo processo de internalização, que é possível pela mediação. E qual é o espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade? A escola. Como foi exposto, para esta abordagem, a criança não aprende e se desenvolve sozinha, mas pela mediação de um adulto. O processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento biofísico humano, com isto, “não aprender determinadas coisas significa, concretamente, uma impossibilidade real de sua humanização, uma diminuição ou cerceamento de suas possibilidades de se formar como homem” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 422). Deste modo, o psiquismo humano diferencia-se do psiquismo animal, por meio do processo de internalização, no qual as funções psicológicas humanas passam de elementares para superiores. A primeira diz respeito a uma relação mais imediata, reflexa e pouco se diferencia da dos animais, a segunda, se refere a uma expressão do desenvolvimento sociocultural humano, indo além da biologia, mais mediada (Martins, 2016). As funções psicológicas superiores, portanto, incorporam as funções elementares, ou seja, os processos imediatos e reflexos, não desaparecem.

Assim, segundo Martins (2016, p. 42), a mudança qualitativa entre funções elementares e superiores, se dá pela incorporação do

signo, ou seja, “entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se o novo elemento designado signo”. O signo, age como um estímulo de segunda ordem, que transforma ações espontâneas em voluntárias, “é por meio deles que o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, mas, todavia, dependente dos signos disponibilizados” (Martins, 2016, p. 43). Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, atenção, memória, percepção, entre outras) estão interligadas com a internalização dos signos. E essa internalização é possível apenas com a atividade de outra pessoa que já domina o signo e a mediação de fato acontece quando há o ensino. O professor não é o mediador de fato, mas ele é qual organiza a forma de transmissão dos conteúdos, signos historicamente desenvolvidos, para que, a internalização desses signos, ou seja, o processo de ensino realmente aconteça, sendo esse processo “a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes)” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 424).

Cabe demarcar que a Psicologia Histórico-Cultural, não tem o mesmo objeto de estudo da pedagogia, mas suas pesquisas centram-se, maior parte, na área educacional, isso porque se entende que o desenvolvimento do psiquismo humano só ocorre por meio do ensino, seja ele intencional ou não, enquanto a pedagogia tem como objeto de estudo a metodologia de transmissão de conhecimento (Marsiglia; Saccomani, 2016). A teoria pedagógica que vai ao encontro das discussões realizadas pela Psicologia Histórico-Cultural, é a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como principal expoente, Dermeval Saviani.

Recapitulando, as funções psicológicas superiores se desenvolvem com a apropriação dos signos desenvolvidos historicamente, o lugar privilegiado para o processo de internalização é a escola, com isso, podemos nos questionar como ficou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças durante o período de pandemia da COVID-19. O período

pandêmico do Brasil teve início na metade do mês de março de 2020, e com o processo de vacinação, em 2022, a situação estava mais controlada. Esse momento histórico não foi nada fácil para o Brasil, Laurell (1982) explica que um adoecimento biológico não revela suas determinações sociais diretas em um indivíduo singular, mas que a análise para captar essas determinações, devem ser mais amplas. Os sintomas da COVID-19 tinham princípios gerais biológicos, mas sua expressão era social. Por exemplo, muitas pessoas tiveram o sintoma de falta de ar a ponto de não conseguirem respirar, entretanto, algumas pessoas de determinadas classes e regiões do Brasil tiveram acesso ao equipamento de oxigênio, outras não. Como foi o caso de moradores de Manaus, onde houve mais de quatro mil mortes devido à falta de oxigênio nos hospitais. Esse é apenas um exemplo de como o desgoverno de Bolsonaro e os interesses políticos liberais atravessaram a forma de lidar com a pandemia e saúde pública no Brasil. Neste contexto, a escola não ficou imune, e foi implementado o ERE (Ensino Remoto Emergencial).

Diferente da Educação a Distância (EAD), que conta com uma legislação específica e pode ser utilizada de forma concomitante ao ensino presencial, o ERE veio como única solução de continuidade do ensino durante o período de pandemia. Saviani e Galvão (2021) explicam que conduzidos pela lógica formal “on-line ou presencial” a educação remota foi sendo inserida, abrindo porta não para o maior desenvolvimento das pessoas e ensino de fato, mas para uma precarização cada vez maior da educação no Brasil. Nesse sentido, os autores explicam que “ensino” remoto é uma falácia e que outras alternativas não foram pensadas e executadas por falta de comprometimento político com a população. Os autores ainda questionam se os estudantes tinham o equipamento adequado para assistir às aulas, tendo em vista que celular não é o adequado. Os professores também tiveram seus trabalhos ainda mais precarizados, por exemplo, dando aulas com seus próprios equipamentos pessoais, e tendo que aprender rapidamente a mexer em ambientes de educação digital. Um dos interesses econômicos

por trás dessa implementação está na redução de custos, a entrada das aulas virtuais nas escolas públicas é um terreno fértil para sua futura terceirização e justificativas para o não investimento dos estabelecimentos públicos de educação (Saviani; Galvão, 2021).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que a educação escolar não pode ocorrer senão de forma presencial, isto porque, há uma unidade entre forma-conteúdo-destinatário. Destinatário refere-se ao sujeito singular que vai se apropriar dos bens materiais e materiais, construídos historicamente. Essa apropriação não ocorre apenas na escola, mas, como dito anteriormente, a escola é um lugar privilegiado de transmissão dos conteúdos, pois não basta “transmiti-los” é necessária uma organização sistematizada do conteúdo e delimitar quais serão estes conteúdos. Para a Pedagogia Histórico Crítica, é papel da escola transmitir os conteúdos *clássicos*, “definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno” (Saviani; Galvão, 2021, p. 40).

Se nossas funções psicológicas superiores são formadas com base em nossas apropriações, os conteúdos transmitidos devem ter uma intencionalidade de desenvolvê-las. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência humana trata do conjunto de funções psicológicas que atuam de modo interfuncional, com isso, nossa imagem subjetiva (consciente) da realidade objetiva, atravessa, os modos pelos quais conseguimos captar e entender esta realidade em suas múltiplas determinações. Portanto, um conhecimento clássico e verdadeiramente científico é aquele que tem por objetivo desenvolver as funções psicológicas humanas (consciência) e assim possibilitar uma apreensão mais fidedigna da realidade concreta, quanto mais entendemos a realidade maior as possibilidades de agir sobre ela e entender a si mesmo. Com isso, “a captação do real pela consciência depende do tipo de substrato (conteúdo) dado ao funcionamento psíquico” (Saviani; Galvão, 2021, p. 41).

Além do destinatário e conteúdo a tríade proposta por Saviani (2012) contempla a forma, que se referem aos modos pelos quais aquele sujeito irá se apropriar dos conteúdos, que engloba as condições objetivas, externas, para que o conteúdo seja ensinado.

No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem. No tocante à natureza dos conteúdos, é importante destacar que os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia (Saviani; Galvão, 2021, p. 41).

Em ‘aulas’ virtuais, por exemplo, as formas de transmissão de conteúdos ficam muito limitadas, poucas atividades podem ser propostas, os estudantes estão em casa e não no espaço escolar. Além de a forma ser prejudicada, a relação conteúdo-destinatário também é afetada, visto que professor-aluno ficam mais distanciados. Segundo Saviani e Galvão (2021), o ideal seria a suspensão do calendário acadêmico e a escola promover outras atividades em conjunto com a comunidade e alunos, como atividades extra curriculares e não forçar a manutenção do calendário acadêmico planejado em dias “normais” para um período atípico da humanidade. A questão é que durante a pandemia o ensino foi ainda mais afetado e tendo em vista sua intrínseca relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entende-se que as mesmas também foram. Neste sentido, as crianças que chegaram às escolas, posteriormente a esse período, estão tendo as mediações possíveis para que a tríade forma — conteúdo — destinatário se efetive e as funções psicológicas superiores se desenvolvam, ou estão recebendo diagnósticos? Se o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, controle voluntário da conduta,

linguagem, etc. não ocorrem sozinhas, é necessário um meio que às requeira.

A memória, por exemplo, só será desenvolvida dentro de situações em que exija sua necessidade, e o principal local que promove atividades com a intenção de desenvolvimento, é a escola, ou melhor, o processo de ensino. No entanto, esse esteve extremamente precarizado no período pandêmico. Com isso, entende-se que os diagnósticos não podem ser analisados fora do processo educacional pedagógico das crianças, ou seja, quais as mediações foram disponibilizadas para que as crianças pudessem desenvolver suas funções psicológicas superiores. Neste sentido, o acesso a mais recursos educacionais deve vir atrelado como um direito de todas as crianças e não como um direito condicionado ao diagnóstico.

E quando a medicação assume o papel da mediação? A epidemia das drogas e diagnósticos psiquiátricos e o papel dos profissionais da educação escolar

Tendo em vista o aumento dos índices de diagnósticos clínicos e da administração de medicamentos psiquiátricos na infância, é necessário resgatar brevemente as origens deste fenômeno para compreender os impactos no desenvolvimento social do psiquismo e pontuar possíveis estratégias para profissionais que atuam na educação escolar. Freitas e Amarante (2015) apresentam dados que apontam que as drogas psiquiátricas não regulam uma anormalidade cerebral, inversamente elas alteram o funcionamento neuroquímico normal. Isso ocorre devido à necessária adaptação do cérebro aos novos parâmetros bioquímicos que atuam nos neurotransmissores cerebrais, causando significativas consequências neurológicas e psicológicas.

A partir da década de 1980, houve uma abertura significativa para a prescrição de medicamentos psiquiátricos para crianças e adolescentes (Whitaker, 2017). Nesse contexto, o autor salienta a ascensão do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade (TDAH) em crianças e ainda a “descoberta” de que a depressão aguda e o transtorno bipolar também afetariam crianças e adolescentes. Ademais, Whitaker (2017) acusa que o diagnóstico de TDAH provém, sobretudo da queixa de professores, já que apenas uma minoria de crianças exibe sintomas durante a consulta médica, e ainda, que as tentativas de definir uma base biológica têm tido insucesso. Questionando em que o tratamento medicamentoso ajuda as crianças, Whitaker (2017, p. 232, 233) sinaliza: “A criança passa a acreditar não na firmeza de seu cérebro e seu corpo, não em sua própria capacidade crescente de aprender e de controlar seu comportamento, mas nas ‘minhas pílulas mágicas’ que fazem de mim um bom menino”.

Além da dependência química dos medicamentos, que tem por objetivo regular alguns aspectos sociais do comportamento humano, como a concentração, atenção, memória, outra denúncia realizada é que os estimulantes não produzem uma melhora duradoura. Isso é, mesmo com medicamentos é comum aumentarem os comportamentos ligados ao TDAH. Investigadores do *National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Saúde Mental) concluíram que o uso a longo prazo resultava em um prejuízo funcional global em crianças. Conforme apontado anteriormente, este é um dado da iatrogenia desta epidemia. Whitaker (2017) apresenta que 400 mil crianças em tratamento para TDAH posteriormente foram diagnosticadas com transtorno bipolar, e outras 500 mil com depressão. As formas de adoecimento e invalidez seguem crescendo, o que o jornalista apresenta como um contrassenso, afinal, os medicamentos deveriam ajudar e não aumentar os índices de doenças mentais. Os dados apresentados por Freitas e Amarante (2015) e Whitaker (2017) indicam que os medicamentos psicotrópicos estão ocupando o papel cronicador do manicômio.

Beltrame, Gesser e Souza (2019) e Franco, Mendonça e Tuleski (2020) abordam a origem da medicalização da infância, visando compreender o atual impacto desse fenômeno. Para os autores, nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma apropriação dos modos de

viver a vida pela medicina. O termo medicalização surge em contraposição ao aumento crescente de diagnósticos de crianças realizado pelo modelo biomédico, que visa discriminar condutas consideradas problemáticas, classificando doenças e buscando curas (Beltrame *et al.*, 2019). Franco *et al.* (2020) salienta que é necessário diferenciar os termos medicar e medicalizar. O primeiro se refere à administração de um medicamento com objetivos circunscritos ao cuidado em saúde que compete ao fármaco. O segundo termo é quando se objetiva atingir fenômenos sociais, como o processo de aprendizado e as debilidades das instituições escolares, ou seja, quando se individualiza no sujeito processos sociais e almeja-se corrigi-los por meio de fármacos. Para Beltrame *et al.* (2019, p. 6): “(...) se difundiu e ampliou o seu escopo, atingindo uma série de fenômenos medicalizáveis, como infância, senilidade, comportamentos desviantes, gravidez, timidez, sexualidade, masculinidade, sobrepeso, memória, tristeza, amor, angústia e outros sentimentos”.

A construção do fracasso escolar se ampara na tentativa de encaminhar problemas e queixas escolares para um âmbito externo. As dificuldades decorrentes do processo de aprendizagem, como as aulas e o conteúdo didático, as falhas em apropriação do conhecimento e as desigualdades de aprendizagem e comportamento são esquematizadas em sintomas que compõem transtornos mentais. Ao individualizar a demanda do fracasso escolar ocorre uma desresponsabilização das instituições escolares e uma culpabilização do sujeito que não se enquadra nos padrões esperados (Collares; Moysés, 2010).

Beltrame *et al.* (2019) sintetizam aspectos em torno da medicalização da infância e educação que serão abordados neste trabalho devido à relevância e os impactos desse estudo em âmbito escolar. Os autores salientam a recorrência da medicalização do fracasso escolar, pois a individualização do fenômeno corrobora com a exclusão e defasagem dos conteúdos escolares por uma parcela significativa dos estudantes. O aumento dos diagnósticos de TDAH e a falta de conhecimento das famílias sobre o tema e

sobre o uso dos medicamentos. Os autores abordam também os conflitos e interesses da indústria farmacêutica em parceria com a medicina, que adentra em espaços escolares com o objetivo de diagnosticar precocemente e adquirir novos consumidores das drogas psiquiátricas. Por fim, Beltrame *et al.* (2019) ressaltam a importância de práticas não medicalizantes, que contribuam na construção de processos de enfrentamento às práticas que padronização das condutas e aprendizagem:

(...) construir práticas não medicalizantes, visando fazer da escola um equipamento pelo qual as crianças aprendam e participem, do modo como estão no mundo. Para isso, é preciso percorrer o caminho inverso à lógica, que busca uma causa orgânica para os problemas de diferentes ordens, incluindo na sua leitura um sistema de ensino que ensina muito mal as crianças, jovens e adolescentes e que tem tratado muito mal seus educadores. Fatores que estão, necessariamente, imbricados com a medicalização e com as políticas públicas educacionais adotadas no país (Beltrame *et al.*, 2019, p. 12).

A seguir serão apresentados dados de uma pesquisa (Franco *et al.*, 2020), realizada por docentes, pesquisadores e professores da rede básica do Paraná, acerca da medicalização da infância, realizada em diversos municípios do estado do Paraná, em que o diagnóstico predominante foi o TDAH na Educação Infantil. Em relação aos medicamentos, os mais prescritos foram a Risperidona e a Ritalina. Os autores problematizam os efeitos colaterais dos fármacos e o impacto no desenvolvimento do psiquismo, partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O crescente número de diagnósticos se relaciona com dificuldades de apreensão da linguagem escrita, o que corrobora com a hipótese da medicalização da infância (Franco *et al.*, 2020). Visando contribuir teoricamente para sanar essa debilidade no campo da linguagem escrita, apresenta-se a necessidade de proporcionar condições para que os professores possam organizar sua prática profissional:

Nesse sentido, proporcionar condições para o professor organizar sua atividade é determinante para aprendizagem dos alunos. Para isso, devemos proporcionar condições para que o professor ultrapasse a dimensão aparente de sua organização de ensino e, mediante um processo de aprendizagem, possa reestruturar sua forma de organizar suas atividades. Assim, o processo de aprender a organizar o ensino de modo a elevar o pensamento de seus alunos de uma realidade imediata, criando um pensamento preso a essa realidade, torna-se o desafio. O conhecimento teórico sobre a organização do ensino pode ser o meio de gerar transformações nas relações entre ensino e aprendizagem (Franco *et al.*, 2020, p. 53).

A formação de profissionais da educação, saúde, assistência social, voltada à instrumentalização destes e a atender as demandas educacionais é uma ferramenta que pode diminuir o índice de crianças medicalizadas, utilizando a medicação apenas em casos que realmente seja necessário (Franco *et al.*, 2020). Destaca-se que a pesquisa em questão elaborou informativos teóricos acerca do desenvolvimento infantil, para o suporte de pais, profissionais e pesquisadores que se deparam com os altos índices de diagnósticos e medicalização de crianças.

Outro documento que destacamos nessa discussão é a cartilha do CRP (2019), acerca das referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica, que visa fornecer recursos para a atuação de psicólogos nas políticas públicas. O documento destaca a importância das contribuições da psicologia que se opõem às análises individualizantes acerca dos processos de aprendizagem e às práticas que medicalizam os reflexos das relações sociais. Salienta-se a necessidade de desvincular o trabalho do profissional de psicologia da atuação somente em consultório clínico e ampliar a visibilidade das ações em ambiente escolar. A dimensão ético-política do profissional na educação básica deve combater interferências como a do Banco Mundial nos projetos de educação, que visam tomá-la como mercadoria e não direito de todos os cidadãos. Apresenta-se a importância de práticas coletivas para a formação e qualidade da escola, valorização do trabalho

docente, enfrentamento aos processos de medicalização, patologização e judicialização do ensino, e defesa de uma educação que contribua para a humanização por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais como avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação, retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas, de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz. Afinal, as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, em muito, o universo da biologia e da neurologia (CRP, 2019, p. 58).

É importante reforçar a compreensão de que medicar problemas de ordem social limita análises mais amplas, e que esta ação não contribui para sanar as dificuldades escolares e de comportamento (Bonadio; Beltrame, 2020). As autoras salientam que esta é uma concepção em disputa, afinal se o desenvolvimento humano fosse geneticamente/fisiologicamente determinado, não existiriam intervenções e mediações suficientes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a medicação seria a alternativa possível para corrigir esse desequilíbrio. Porém, afirmando que a medicalização das queixas escolares não é a melhor solução, apresenta-se:

Pautados em uma concepção de desenvolvimento que supera a ordem do biológico, compreendemos que o medicamento em si não promove aprendizagem, entretanto, essa ideia é vendida como verdade pelos meios de comunicação, por alguns profissionais da área de saúde, entre eles, médicos, psicopedagogos e psicólogos, fomentados pela indústria farmacêutica. Entretanto, como psicólogos e educadores temos como responsabilidade social e política alertar para as possíveis consequências do uso indiscriminado de medicamentos na infância. Temos ainda o compromisso pedagógico de fornecer outros instrumentos e

perspectivas que visem superar as limitações impostas às crianças que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização (Bonadio; Beltrame, 2020, p. 102).

Acerca do tema, observam-se os resultados de um projeto de extensão desenvolvido com a temática do atendimento psicoeducacional e as dificuldades de escolarização e TDAH, que buscou identificar e proporcionar o desenvolvimento das potencialidades das crianças envolvidas. Para tanto se utilizaram de diversos conceitos teóricos que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural. Destaca-se a importância de identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, e quais conteúdos eles tinham menos dificuldades, mostrando aos envolvidos suas capacidades e tirando o foco dos problemas. Além disso, foram feitos desafios coletivos, para que de forma conjunta as crianças encontrassem a solução para as tarefas. Outro exemplo de atividade desempenhada utilizou a escrita como uma ferramenta essencial para certa atividade, o que mobilizou o sentido sobre a atividade, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso (Bonadio; Beltrame, 2020). Ademais é importante ressaltar o papel da pessoa que realiza uma atividade mediadora e da importância de tarefas que fomentem o interesse, aprendizagem, as relações e o pensamento da criança, aspectos que medicamentos não tem o poder de promover: “(...) compreendemos que não será o medicamento que irá promover as capacidades humanas. Estas, como o nome já diz, são essencialmente humanas, sendo assim, apenas nas relações entre os sujeitos e a natureza é que essas capacidades poderão ser potencializadas (Bonadio; Beltrame, 2020, p. 107)”.

Nesse contexto é importante considerar os impactos do período pandêmico no aumento dos índices de crianças com diagnósticos clínicos e do consumo de medicação psiquiátrica. Além disso, quais relações esses índices mantêm com a educação escolar? Observa-se que, no período pós-pandêmico, na contramão de retomar as categorias de mediação do processo ensino-aprendizagem, as

crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem têm sido rotuladas com diagnósticos. Uma das consequências dessa forma de padronização das dificuldades dos estudantes é que o direito ao ensino escolar tem sido vinculado à existência de um diagnóstico clínico e ao consumo de medicamentos que impactam o desenvolvimento biológico-social com alterações dos parâmetros bioquímicos, conforme discutido anteriormente por Freitas e Amarante (2015). Com isso, defende-se que a educação escolar, assim como os profissionais de psicologia que atuam nesse ambiente devem questionar e denunciar esse processo de medicalização da infância. Não deve ser um laudo técnico que deve garantir as mediações necessárias da aprendizagem escolar, mas sim as políticas públicas do campo educacional, contando com verbas e financiamentos, profissionais capacitados, instrumentos de mediação educacional, entre outros fatores.

Considerações finais

Considera-se importante questionar: será que o laudo técnico é uma forma de “democratizar os conhecimentos” ou de estigmatizar e limitar ainda mais o acesso do aluno através de um rótulo? Por que é que as dificuldades são o ponto de partida, e não as potencialidades? Se, segundo orientação da política nacional, por meio da lei 13.935, não há necessidade da exigência de diagnóstico para que a mediação pedagógica especializada seja feita, por que é que se estabelece isso para que o aluno tenha acesso a um profissional qualificado para sanar suas dificuldades? É fundamental discutir a necessidade da criação de espaços de escuta e acolhimento nas escolas, para que a dimensão do humano não se perca, em conjunto com o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção de saúde mental e fortalecimento de ações que trabalhem as emoções na escola. Por meio de mediações que considerem a tríade forma — conteúdo — destinatário, é possível promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em lugar de diagnosticar a ausência dessas.

Com base nos dados apresentados, destaca-se a importância da atividade mediadora de profissionais em relação à aprendizagem de crianças em processo de apropriação dos conhecimentos científicos abordados na educação escolar. As funções psicológicas presentes no processo de apropriação e internalização do conhecimento não são adquiridas genética ou fisiologicamente, mas são produtos do desenvolvimento social do psiquismo humano. Nesse sentido, a lei 13.935 contribui com as políticas públicas de educação ao direcionar profissionais das áreas de psicologia e assistência social, visando dirimir diferenças, acompanhar vulnerabilidades e fomentar a mediação em casos que necessitam de maior acompanhamento. É possível também contribuições no sentido de planejar e proporcionar formações e debates em torno das dificuldades de aprendizagem, de forma a combater o tabu do fracasso escolar e da individualização dos problemas coletivos e sociais. A participação técnica de serviços da psicologia e assistência social é um campo novo nas políticas públicas da educação escolar e está em disputa a forma que as demandas escolares serão debatidas. É de fundamental importância produções teóricas e técnicas que instrumentalizam profissionais da área e que tratam dos fenômenos escolares a partir de uma perspectiva historicizada, em conformidade com a realidade social que a educação escolar brasileira está inserida.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Criança não é manga, não amadurece**: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. **Diálogos sobre Medicalização da Infância e Educação**:

uma revisão de Literatura. *Psicologia Em Estudo*, 24, e42566, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42566>.

BICALHO, Pedro Paulo. Escolas públicas de ensino básico têm obrigação legal de contratar psicólogos e assistentes sociais [entrevista]. Entrevistador: Marcelo Campos. 08/09/2023. **Cidadania – TV SENADO**.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; BELTRAME, Larissa Andrade. Enfrentamento à medicalização das queixas escolares: contribuições teórico-práticas da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; NEGREIROS, Fauston. **Temas atuais sobre a queixa escolar em foco, aprendizagem e desenvolvimento**. Editora CRV. Curitiba, 2020.

BRASIL. *Edital n. 1* de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MARSIGLIA A. C. G., SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D (org). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

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

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D (org). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos.** Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

CFESS/CFP. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. **Psicologia e Serviço Social na educação básica: Lei nº 13.935/2019: Essa luta tem história!** 2ed. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia (org.). Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da lei 13.935/2019. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CRP - Conselho Federal de Psicologia. Referências Técnicas para a atuação de psicólogos (os) na educação básica. Conselho Federal de Psicologia. 2ed. - Brasília, 2019.

DUARTE, Newton. **O Conhecimento escolar e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wollf; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, 31(esp.1), p. 38-59, 2020. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8289>.

FREITAS, Fernando; AMARANTE, Paulo. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15ed. Trad.: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p. de Educação Especial, v. 17, n. spe1, p. 105-124, maio 2011.

LAURELL, Asa Cristina. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud**, México, 2, pp. 7-25, 1982.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE Data: 23 de janeiro de 2014. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do "ensino" remoto. Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.**
Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia:** pílulas mágicas,
drogas psiquiátricas e o assombroso aumento da doença mental.
Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

CAPÍTULO 6

A HUMANIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONTRIBUIÇÕES DA/PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Patrícia Regina Seter
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Sonia Mari Shima Barroco
Solange Pereira Marques Rossato

Introdução

Estudos críticos sobre os impactos da desigualdade estrutural — própria ao capitalismo — na escolarização e, conseqüentemente, na constituição dos sujeitos tem sido mais frequentes nas últimas décadas (Gentili; Frigotto, 2001; Witeze; Silva, 2016; Ernica; Rodrigues; Soares, 2025, Tuleski; Leal, 2018).

No Brasil, isso se deve, em parte, porque foi consolidada uma perspectiva crítica na Educação, com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011; 2017), e na Psicologia, com a psicologia histórico-cultural (Asbahr; Souza; Barroco, 2023). Não que tal perspectiva crítica tenha impedido a volúpia da acumulação privada das elaborações materiais e não materiais produzidas socialmente, mas obstaculiza um caminho que se mostra cada vez mais aberto para tanto, como se viu com o aumento da desigualdade durante a pandemia da covid-19 (Oxfam, 2021).

Desde o século XVI, a sociedade brasileira se caracteriza como de produção capitalista, visto que aqui os colonizadores exploravam e produziam riquezas sob as mais diferentes formas, mas sempre produzindo excedentes e gerando acumulação. Obviamente que a sociedade de classes que desde então foi se

instalando carga as duras marcas do sistema capitalista em suas diferentes fases.

A educação e a formação dos sujeitos seguem as demandas criadas em diferentes espaços: temporal, geográfico, cultural e socioeconômico. Sob esse sistema de produção e de organização societária, elas sempre estão marcadas pela desigualdade social e pela divisão de classes, e as reproduzem. A educação, nesse sentido, assume várias possibilidades (no âmbito da educação formal/escolar e não formal) para forjar/formar os sujeitos de que a sociedade necessita. E, ao se recuperar a história da educação brasileira e os dados estatísticos sob um estado democrático, nota-se quanto ela apresenta muitas lacunas/contradições entre o que anuncia em suas finalidades e aquilo que realmente efetiva (Frigotto, 2015).

Como já escrevia Saviani (2012) sobre as teorias da educação ante o fenômeno da marginalidade, há muito a se analisar e intervir. A população marginalizada, especialmente as pessoas com deficiência, ficam apartadas da total apreensão da cultura produzida ao longo da história da humanidade. As questões da desigualdade estrutural se materializam em fatos como distúrbios ou problemas de aprendizagem encarnadas em dados individuais. Contudo, a perspectiva crítica se volta aos problemas de ensino, juntamente com as queixas cotidianas nas escolas, que refletem a realidade da educação pública brasileira e evidenciam o fracasso de muitas de nossas escolas, ou da educação pública ofertada às pessoas mais pobres, que têm o direito de trilhar caminhos diferenciados na apropriação do conhecimento científico.

Nesse contexto, a Psicologia burguesa não crítica, frequentemente veiculadora de uma perspectiva clínica-médica para as problemáticas históricas e sociais, aliada à Pedagogia também não crítica ou crítica reprodutivista (Saviani, 2011, 2012), adota uma abordagem que atribui a responsabilidade pelo fracasso ou insucesso escolar, à não aprendizagem e ao não desenvolvimento exclusivamente às supostas incapacidades dos alunos ou de suas famílias, dos seus entornos. Essa concepção

ignora as múltiplas determinações que estão implicadas no sistema educacional e os fatores históricos e econômicos que o atravessam.

Em contrapartida a isso, partimos do princípio de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas interações com os outros, uma vez que as conquistas históricas da humanidade não estão inerentes ao indivíduo em suas disposições naturais, mas sim, no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana (Tanamachi, 2007, Nuernberg, 2008). Por isso, é fundamental que todos tenham acesso a uma escola de qualidade, para que o saber sistematizado historicamente não se reduza a propriedade privada de determinados grupos, a serviço da elite dominante. É importante destacar que a possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos indivíduos em suas vivências, seja na educação escolar, no trabalho, ao suprir suas necessidades de humanização e, conseqüentemente, como afirmamos, em relação com a sociedade econômico-cultural em que se vive.

Essas elucidaciones também interrelacionam-se com as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência (PCD), em que implicados a essa totalidade que deve compor a qualidade da educação escolar, podem estar ainda os diferentes recursos de tecnologia assistiva (Seter, 2022) e, uma série de caminhos alternativos contemplados no/com os processos de mediação, na eliminação das barreiras de acesso ao que a humanidade produziu e tem produzido (Nuernberg, 2008; Vigotski, 2022).

Defendemos que os processos educativos, voltados para PCD, exigem, entre outros aspectos, práticas sistematicamente planejadas e intencionalmente estruturadas para promover o desenvolvimento. Isso, pois para além da base biológica inicial, considera-se as mediações que essas pessoas vivenciam “[...] que encaminharão o desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.” (Barroco, 2007, p. 285).

No caso específico de pessoas cegas, ao refletir sobre processos mediadores de desenvolvimento, nos questionamos sobre as contribuições que os recursos de tecnologia assistiva poderiam exercer diretamente na condução de sua formação, de sua autonomia e participação social. O alcance desses questionamentos podem oferecer subsídios para refletir a psicologia escolar e educacional, de modo a propiciar perspectivas de compreensões acerca do desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência visual.

Ao trazer essas conexões, nos amparamos numa perspectiva crítica de Psicologia escolar e educacional, fundamentados na teoria Vigotskiana na qual se evidencia a organização histórica, social e cultural do psiquismo humano do indivíduo com e sem deficiência. Compreende, portanto, que o desenvolvimento, afetado pela deficiência é construído de forma qualitativamente distinta, por meio de vias colaterais, sempre dependente das mediações intencionalmente promovidas, no sentido de favorecer o sujeito em sua totalidade (Vigotski, 2022).

Portanto, pretendemos discutir o processo de humanização da pessoa com deficiência, em particular daquela com deficiência visual, levando em consideração as contribuições da tecnologia assistiva naquele processo, de maneira a oferecer reflexões para a atuação da psicologia escolar e educacional. Partimos da premissa de que essa Psicologia, numa perspectiva crítica de atuação, afirma seu compromisso com a transformação social, abrangendo processos culturais e sociais que exercem influência sobre a potencialização da formação de pessoas com ou sem deficiência. Nesse contexto, trazemos também os recursos de tecnologia assistiva como possíveis mediadores para compor no trabalho de psicólogos (as) junto às pessoas com deficiência visual, de forma a possibilitar compensação da deficiência.

Políticas públicas de educação e inclusão social: história na busca por superação

Na área da educação, a década de 1990 passa a ser referenciada como marco para a Educação Especial, visto que, a partir dela, começaram a se delinear as primeiras proposições de uma política educacional voltada para a inclusão (Sierra; Facci, 2011). Dentro deste delineamento de inclusão, a concepção biomédica de deficiência deveria ser substituída pela social, sendo abandonadas as práticas de “normalização”, para fins de integração do sujeito à sociedade, e adotada uma prática de valorização da diferença, pela qual a escola deveria constituir-se tal como um espaço democrático para trabalhar com todos os educandos (Brasil, 2001).

Amparado pelas orientações internacionais da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, de 1990 (UNESCO, 1998), e na Declaração de Salamanca de 1994 (Ministério da Educação, 1997), além de uma série de movimentações sociais, o Brasil começa a estruturar o perfil de uma escola inclusiva (Sierra; Facci, 2011). Essa escola parte do princípio de que a educação deve ser para todos, passando a Educação Especial a ser identificada como modalidade de educação escolar e devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Rossato, 2010).

A partir de então, com o apoio das diretrizes e princípios elencados em documentos nacionais e internacionais, verifica-se um aumento significativo nos movimentos em defesa de uma educação inclusiva, para além de conhecimentos centrados no entendimento biomédico da deficiência, com a centralidade no corpo doente, com defeito. Vigotski (2022) já se posicionava contrário a tal enfoque nos primórdios do século passado.

Concomitantemente ao início do movimento de luta pela inclusão escolar, na mesma década de 1990, agora no contexto social mais amplo e dentro do campo dos *Disability Studies*, as teóricas feministas – muitas delas mulheres com deficiência ou mães de crianças com deficiência – passam a questionar com mais veemência a necessidade de olhar para os ambientes sociais, que se

constituíam em barreiras ao desenvolvimento (Gesser *et al.*, 2019). As autoras chamam a atenção sobre a questão da justiça social e os direitos humanos, bem como, a consideração em relação às diferentes opressões que podem ser significativas, na sociedade de desigualdades e dificultar a independência.

De acordo com Gesser *et al.* (2019), os conhecimentos elaborados dentro do campo dos estudos sobre deficiência, colaboraram na organização de políticas públicas, voltadas à promoção da inclusão social na/pela diversidade, destacando-se inclusive nos diálogos para a elaboração da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” da Organização das Nações unidas (ONU), no ano de 2007.

No Brasil, a Convenção da ONU foi promulgada juntamente com o seu Protocolo Facultativo em agosto de 2008, e incorporada no ordenamento jurídico brasileiro sob o *status* de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949, de 2009. Com a devida força de emenda constitucional, a Convenção deliberou a adoção, para fins políticos, legais e sociais, de uma definição de deficiência, em que os impedimentos biológicos deveriam ser pautados em interação com as diversas barreiras, sendo que estas poderiam obstaculizar sua participação na sociedade (Brasil, 2009).

O supracitado tratado internacional, organizado sob o lema “nada sobre nós, sem nós”, contou com a voz dos movimentos sociais para o delineamento de medidas que deveriam ser cumpridas igualitariamente pela sociedade e pelos governantes, no sentido de promover justiça social por meio da equiparação de oportunidades (Maior, 2017). Pauta essa, que ainda atravessa a educação escolar como um todo, em decorrência da prevalência da desigualdade de acesso ao saber que atinge de formas diversas as diferentes classes sociais (Witeze; Silva, 2016; Tuleski; Leal, 2018).

Acompanhando o mesmo movimento de consolidação de políticas públicas que contemplassem a diversidade humana, ainda em 2008 foi instituída no Brasil a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEE-PI (Ministério da Educação, 2008), na qual consistia em assegurar a

inclusão escolar, no que tange o acesso ao ensino regular, configurando a educação especial, enquanto modalidade, que seria transversal a todas as etapas do ensino e promoveria a garantia do atendimento educacional especializado no contraturno. Destaca, dentre outros, a necessidade de possibilitar a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (Ministério da Educação, 2008).

Despontando como um importante marco na defesa da educação inclusiva, a PNEE-PI contempla uma concepção de deficiência em observância à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU. Assim, inaugura uma nova compreensão da Educação Especial, de modo a reafirmar seu caráter complementar/suplementar e não mais substitutivo do ensino regular. Com isso, representa segundo Almeida (2016), a tomada de um paradigma educacional inclusivo fundamentado numa concepção de direitos humanos “[...] que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (p. 56).

Na sequência, com intensas discussões e debates de diferentes segmentos da sociedade, no ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2019, p. 1).

Elaborada com a finalidade de regulamentar o texto da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) deveria garantir a efetivação de direitos expressos nela, além de apresentar um referencial para a construção de políticas públicas inclusivas. Figueiredo (2020) afirma que o documento “traduz uma conquista relevantíssima para as pessoas com deficiência, tanto por representar avanços importantes na esfera dos direitos dessa população, quanto por resultar do amplo protagonismo dessas pessoas” (p. 2). Contudo, a

conquista alcançada com a aprovação da lei não tem isentado ativistas, pessoas com deficiência, governantes e a sociedade em geral de sua responsabilidade diante dos novos desafios e principalmente da manutenção e conquistas dos direitos, efetivados por meio de políticas públicas.

Como exemplo, citamos o documento emitido pelo governo federal, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Neste, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal decreto tinha a responsabilidade de modificar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, o que se conjecturou na visão de especialistas e organizações representativas, como um absurdo retrocesso das conquistas alcançadas a duras penas ao longo das últimas décadas.

Importante destacar que apesar da decisão majoritária do plenário do STF pela suspensão da vigência do referido decreto, no dia 28 de dezembro de 2020, a partir da decisão do ministro Dias Toffoli, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, pela anulação da eficácia do Decreto 10.502/2020, não se pode ignorar a grave ameaça trazida pelo mesmo no momento de sua publicação. Assinalamos a importância do movimento de organização da sociedade que se dispõe a lutar contra as constantes ameaças que temos presenciado, as quais ocorrem no sentido de destruir direitos já conquistados e relegar a segundo plano a preservação da dignidade humana.

Assim, ao revisitar alguns marcos das políticas públicas constituídas ao longo da história das relações estabelecidas com as PCD, percebemos que apesar dos significativos avanços alcançados com relação à defesa da inclusão nos espaços educativos e em todos os contextos da sociedade, muito ainda precisa ser feito. E, ao delinear sobre isso, apontamos que ainda, muitas ações se validam por concepções que negligenciam a totalidade envolvida na constituição das potencialidades das PCD e, pautam-se por visões reducionistas, em que o biológico é colocado como central nos processos de desenvolvimento das mesmas.

Ao analisarmos nosso contexto societário, conseguimos perceber em nossos dias um senso comum que ainda perdura, vislumbrando a pessoa com deficiência como alguém doente ou eternamente infantilizado – sujeitos dignos de pena, necessitados de caridade e filantropia (Carvalho *et al.*, 2013; Gesser *et al.*, 2019). Infelizmente, na maioria das vezes, percebidos apenas dentro da perspectiva do defeito, da lesão, da desvantagem, tomados como seres que demandam apenas suporte biomédico, que possa tratar seus déficits orgânicos.

Entretanto, felizmente, já temos inauguradas perspectivas teóricas críticas que apresentam a possibilidade de um novo olhar diante da deficiência. Nesse sentido, importantes contribuições são propulsionadas pelo campo dos estudos sobre deficiência, bem como de estudiosos e de ativistas ligados aos movimentos de defesa dos direitos humanos. Ainda, destacamos aqui a importância dos conhecimentos alcançados dentro da Teoria Histórico-Cultural e seus reflexos para uma abordagem revolucionária diante da deficiência (Barroco, 2007; Sierra, Facci, 2011; Vigotski, 2022), tal como apresentamos no próximo item.

Psicologia histórico-cultural e a humanização: caminhos para o processo de compensação da deficiência

No início do século passado, no contexto Pós-Revolução Russa, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) desenvolveu a sua teoria fundamentada numa concepção marxista, com a primazia de consideração aos determinantes históricos, culturais e sociais. Vigotski (2022) já questionava as concepções místicas e biológicas sobre deficiência, destacando a necessidade de compreendê-la a partir de uma perspectiva social e cultural. Segundo ele, o foco deveria estar no sujeito e em suas potencialidades, e não em seu déficit orgânico. Para este autor, as dificuldades trazidas pelo defeito são aquelas a atuar como fonte de estímulo para a superação do mesmo, a depender da qualidade das mediações disponíveis dentro deste processo de compensação. Ele assinalava

a responsabilidade da sociedade no sentido de oferecer às pessoas com deficiência adaptações, mediações, instrumentos e ferramentas que pudessem mobilizar o desenvolvimento de suas capacidades e, por conseguinte, permitir o seu pleno desenvolvimento.

Assim, sobre o princípio do desenvolvimento qualitativo do psiquismo humano, Vigotski (2022) defende com veemência a importância de que o desenvolvimento psíquico comprometido pela deficiência seja compreendido a partir de um enfoque qualitativo. Tece severas críticas a respeito da concepção quantitativa hegemônica dentro da ciência Defectológica que vigorava então, a qual se ocupava apenas em estabelecer níveis de incapacidade ou limitação da deficiência, destacando que a reação contra tal enfoque deveria constituir-se como traço fundamental da nova Defectologia. Como explicita Barroco (2007), o teórico pontua que o objeto de estudo não pode se limitar à deficiência em si, mas deve voltar-se ao indivíduo comprometido pela deficiência. Como vemos no excerto abaixo:

[...]o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. [...] o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (Vigotski, 2022, p. 34).

O autor enfatiza, ao longo de sua obra, a importância de se entender o psiquismo como uma totalidade. Para ele, jamais seria possível compreender o desenvolvimento anormal a partir do método da subtração do déficit orgânico, onde crianças cegas eram tomados como “normais”, menos a visão. Era preciso compreender que assim como cada criança em dado estágio do desenvolvimento apresenta peculiaridades específicas e individuais na formação de sua personalidade, da mesma forma a com deficiência também

possui peculiaridades qualitativas em seu desenvolvimento (Vigotski, 2022). Assim, dentro desta perspectiva de um desenvolvimento qualitativamente distinto diante da deficiência, Vigotski aponta que “[...] ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança” (Vigotski, 2022, p. 83).

Dessa forma, o psicólogo soviético destacava o papel essencial da educação e do educador, que deve conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual a educação dessas pessoas deve ser conduzida. É fundamental promover um ensino metodológico e sistematicamente organizado de modo a possibilitar a este indivíduo o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. O que exigiria um olhar positivo que pudesse estudar e identificar as possibilidades de desenvolvimento e não apenas suas limitações, apenas o defeito, ignorando os quilogramas de saúde e as infundáveis possibilidades de cada organismo (Vigotski, 2022).

Nesse aspecto, Vigotski (2022) traz a luz que as maiores dificuldades encontradas no contexto da deficiência, são aquelas decorrentes da interação entre o indivíduo e seu entorno social. A criança, neste contexto, na maior parte das vezes, não percebe diretamente a sua própria deficiência, mas sim, o seu reflexo presente nas dificuldades materializadas nas relações sociais (Vigotski, 2022).

Neste movimento de evidenciar o caráter profundamente comprometedor que permeava (e ainda permeia) as relações psicossociais da pessoa com deficiência, o autor tratava de ressaltar a importância do compromisso social para com a educação e participação social dela. Desta forma, acreditava que a partir de um pleno engajamento social, tais consequências secundárias da deficiência poderiam ser superadas, como explica a seguir:

O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentaram sua

insuficiência [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez. [...]. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego (Vigotski, 2022, p.122).

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, Vigotski aponta para o problema da compreensão do princípio da compensação e sua aplicação no desenvolvimento prejudicado pela deficiência. Ele ressalta o fato de que tais processos não podem ser tomados a partir de uma compreensão subjetivista, impulsionados por sentimentos de inferioridade; e destaca que a teoria que se propõe a dar uma explicação real aos fenômenos da compensação, deverá fazê-lo em toda sua extensão, considerando que “até nos níveis mais baixos de desenvolvimento, os processos compensatórios estão ligados ao funcionamento da consciência” (Vigotski, 2018, p. 7).

Com relação à sua compreensão sobre processos compensatórios, Vigotski explica que:

[...] a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento. Ela tenta contornar ou superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento. Nós observamos o fato de que a criança, ao se deparar com dificuldades, é obrigada a percorrer um caminho indireto para superá-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. (Vigotski, 2018, p. 7).

Tal compreensão aponta para a necessidade da promoção de contextos sociais, educacionais e familiares organizados para oferecer o suporte necessário à mobilização dos desafios e estímulos que impulsionam o psiquismo do sujeito na condição de deficiência, a procurar caminhos indiretos de superação dos desafios e conseqüente desenvolvimento. Traz também uma nova perspectiva que oportuniza a retirada do peso histórico de uma culpabilização que atribuía única e exclusivamente ao sujeito deficiente a responsabilidade por suas limitações e parco desenvolvimento.

A respeito da origem das forças que atuam como motor do desenvolvimento compensatório, o autor discute a concepção corrente de compensação, para a qual a fonte encontra-se na intencionalidade interna do próprio processo vital de desenvolvimento, da integridade interna do indivíduo (Vigotski, 2018). De acordo com ele, essa teoria passa por uma posição teleológica à medida que propõe que cada sujeito possui “[...] uma intencionalidade, um impulso vital, uma tendência interna, que a empurra inevitavelmente ao desenvolvimento, à plena autoafirmação, uma força vital instintiva que impele [...] adiante e garante seu desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 8).

A compreensão desse impulso interno, requer ainda um olhar em conjunto com a relevância das mediações socioculturais na mobilização dos processos compensatórios, não negligenciando que o nível alcançado no desenvolvimento e reorganização deste psiquismo afetado pela deficiência, reflete também o resultado da interação entre estímulos compensatórios *versus* severidade do comprometimento orgânico (linha natural) deste sujeito.

No entanto, entregue a sua própria lógica, a linha natural de desenvolvimento jamais passará para a linha cultural. Isso porque o desenvolvimento cultural necessita de mediação para que possa ser apreendido e demanda educação. Para Vigotski (2011), é exatamente neste ponto que se encontra a tese da compensação, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência; onde não é possível avançar no

desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (2011, p. 7). Em que pese nesse, a criança se apropria de objetivações culturais e também a própria cultura reelabora o seu comportamento natural e reorganiza de modo novo, todo o curso de seu desenvolvimento (Vigotski, 2011).

O desenvolvimento cultural requer, portanto, uma gama de intencionalidades voltadas a esse desenvolvimento, com planejamentos que ensejam a compreensão de que as pessoas com deficiência, podem sim lançar-se nesse caminho, ampliar sua capacidade natural e, além de conhecer as próprias potencialidades, suscita-se o oferecimento de diferentes recursos mediadores. Assim, concordamos que as capacidades, estabelecidas pelos homens, “está posta na sociedade, [...] constitui o gênero humano e o indivíduo só é privado dela se lhe for impedida a livre posse desse recurso” (Klein; Silva, 2012, p. 29). Afirmativa essa que leva a indagação sobre até que ponto são colocados à disposição das PCD o acesso livre de recursos e instrumentos que abarcam o gênero humano, bem como, dos que constituem possibilidades de “superação” da deficiência e nesse sentido, que rompem as barreiras colocadas na sociedade sobre o acesso ao gênero (organizados, formados para uma sociedade com ideais de desenvolvimento).

Observa-se nessa perspectiva crítica de entendimento, que os limites impostos pela sociedade consolidam obstáculos à apropriação do que é humano, do desenvolvimento dos indivíduos em geral, agravando ainda mais os das com deficiência, isso, “tanto quanto lhe for permitido numa sociedade de classes antagônicas” (Klein; Silva, 2012, p. 30). Destarte, todo o arcabouço de recursos, de tecnologias, da arte, das ciências, fosse disponibilizado igualitariamente, na medida da necessidade das pessoas (com e sem deficiência), não teríamos tantos contrastes e desigualdades gritantes na linha de desenvolvimento cultural.

A partir da defesa da possibilidade de compensação da deficiência, aliadas a contextos social, cultural e de condições objetivas de existência, de educação escolar e de recursos e

instrumentos essenciais colocados a favor do processo de humanização das PCD, contemplamos o que em nossa sociedade foram definidos enquanto recursos, do que em específico queremos tratar, a Tecnologia Assistiva. Isso para pensarmos sobre práticas planejadas, determinantes do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, com elementos fortalecedores de reflexões e práticas do psicólogo escolar e educacional.

Tecnologia assistiva e a intersecção com a psicologia escolar: delineando possibilidades

Como vimos, Vigotski (2022) enfatiza as possibilidades de desenvolvimento que emergem dos processos de compensação e sublinha a importância de uma educação sistematicamente organizada para mobilizar esse desenvolvimento compensatório, com o objetivo de alcançar as máximas potencialidades do sujeito. Destacamos, a partir da compreensão do autor, a primordialidade do necessário compromisso com a formação social humana e aproveitamos a oportunidade para reiterarmos acerca da responsabilidade de toda a coletividade com a eliminação das barreiras e impedimentos de ordem social, os quais, boa parte das vezes, prejudicam o sujeito, mais que o próprio déficit orgânico.

Podem ser exploradas diversas e variadas dimensões no desenvolvimento cultural das PCD, na medida em que, dentre outros, se conhece a riqueza dos recursos disponíveis (amalgamados por políticas públicas de acesso) e as necessidades e peculiaridades desses indivíduos. Como ressalta Tanamachi (2007, p. 79), “[...] é no nível das possibilidades de aquisição das conquistas e dos progressos elaborados pela humanidade que se situa a condição verdadeiramente humana de cada indivíduo, no contexto histórico-cultural atual”. As probabilidades de vir-a-ser, portanto, podem ser melhor potencializadas, com a priorização dos recursos mediacionais criados e utilizados ao longo da história, pensados por intermédio do conhecimento científico e, levados a cabo, nas intervenções responsáveis por maiores aquisições instrumentais, na

busca legítima e necessária de superação (contraditoriamente) dos limites sociais de desenvolvimento humano.

Pode-se afirmar que muitos recursos foram sendo constituídos ao longo do incremento da sociedade, como o sistema braille, aplicativos diversos de celulares, de computador, dentre outros, os quais puderam significar contribuições (na medida de seu acesso) incisiva e direta, para o desenvolvimento da pessoa cega, por exemplo, no alcance da cultura letrada, tão valorizada em nosso contexto cultural e propulsora da formação psíquica.

Neste contexto, trazemos a importância da Psicologia Escolar e Educacional, que ao conhecer essas especificidades de desenvolvimento tão debatidas por Vigotski (2022), bem como da abrangência de recursos disponíveis e da orientação deles a alavancar o alcance ao gênero humano, numa perspectiva crítica, pode colaborar para processos de formação igualitária, que contemplem as diferenças individuais, numa totalidade social.

Assim, a inserção do Psicólogo escolar e do profissional de Assistência social na realidade da educação brasileira, com a aprovação da Lei nº 13.935/2019 e munidos da devida articulação teórico-prática, voltada a plena formação humana, pode representar subsídios para debates substanciais e apontar perspectivas aos processos de aprendizagem para além dos limites biológicos. Conhecer esses meandros do desenvolvimento e dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e colaboradores da intensificação dos processos de desenvolvimento, pode oferecer caminhos à uma atuação planejada, fortalecida teoricamente e engajada por novos e outros recursos potenciais ao desenvolvimento cultural.

Sobre isso, apontamos alguns aspectos acerca da Tecnologia Assistiva, de modo a entender sobre sua trajetória, na eliminação de barreiras e na efetivação de acesso a diferentes possibilidades de inserção social das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, temos visto uma ampliação massiva da tecnologia da sociedade. O virtual e o digital têm estado cada vez mais presentes no dia a dia de todas as pessoas. O avanço exponencial da *internet*

e das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aliadas ao desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), tem descortinado um universo de possibilidades no que tange a independência, autonomia, acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos contextos sociais. Isso na medida de sua possibilidade de acesso, numa sociedade de desigualdades sociais.

De acordo com a Pesquisa Nacional em TA, de 2012, o termo Tecnologia Assistiva pode ser considerado uma expressão nova que, segundo os pesquisadores, refere-se a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização (Garcia; Galvão Filho, 2012). Todavia, devemos destacar que apesar desta sistematização do conceito ser considerada algo muito recente, a utilização desses recursos tecnológicos pode ser percebida ao longo de toda história da humanidade, podendo ser encontrada desde os tempos remotos – quando da invenção de ferramentas e instrumentos que pudessem compensar algum tipo de limitação, como, por exemplo, uma bengala que auxilia na locomoção.

Acerca desta proximidade dos recursos de TA em nosso cotidiano, Manzini (2005) assinala:

Os recursos de Tecnologia Assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de Tecnologia Assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (p. 82).

A presença crescente destes recursos nas últimas décadas, o desenvolvimento exponencial de inovações tecnológicas na área e os movimentos internacionais na busca da garantia de direitos às PCD, concorreram para a elaboração de uma expressão que pudesse abarcar especificamente toda esta área do conhecimento.

Neste contexto, nasce o termo *Assistive Technology*, utilizado pela primeira vez em 1988, nos Estados Unidos. O termo foi empregado e regulamentado no conjunto de leis responsável por regular os direitos das pessoas com deficiência na América do Norte, o ADA – *American with Disabilities Act* (Garcia; Galvão Filho, 2012). A partir deste marco, o conceito passa a ser discutido e sistematizado a nível mundial, sendo analisado sob uma perspectiva inclusiva, dentro da qual buscavam-se meios de diminuir as limitações e impedimentos, visando a garantia de igualdade de acesso e oportunidade a todos os indivíduos.

No Brasil, conforme Garcia e Galvão Filho (2012), a discussão a respeito da importância da tradução do termo *Assistive Technology* e de sua definição, já era proposta por Romeu Sasaki em meados da década de 1990, o qual propôs a tradução para Tecnologia Assistiva, pois:

Em primeiro lugar, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa. Mas também a palavra assistive não existe nos dicionários da língua inglesa. Tanto em português como em inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular. [...]. Assistiva (que significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”) segue a mesma formação das palavras com o sufixo “tiva”, já incorporadas ao léxico português. [...]Urge, portanto, que haja certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto às pessoas com deficiência (Sasaki, 1996, *apud* Garcia; Galvão Filho, p. 23. Grifo nosso).

Apesar destes debates iniciais, a temática da Tecnologia Assistiva (TA) precisaria ainda percorrer mais alguns marcos e definições legais antes de finalmente lograr uma conceituação formalmente aprovada para uso em território nacional. A partir da análise de documentos oficiais, observamos que nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, a expressão “Ajudas Técnicas” era o que se empregava quando se tratava da TA. O Decreto nº 3.298/1999 traz

em seu artigo 19, que as Ajudas Técnicas “[...] permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social” (Brasil, 1999, p. 6).

Nesta mesma direção – e apresentando uma visão um pouco mais ampla do que a elencada anteriormente – observamos no Decreto nº 5.296/2004, especificamente em seu artigo 61, que se pondera “[...] ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (Brasil, 2004, p. 11).

Não obstante, a evolução conceitual apresentada pela expressão Ajudas Técnicas ainda não dava conta de contemplar a grandeza atribuída a esta nova área do conhecimento, uma vez que estava sendo discutida tão intensamente nos cenários nacional e internacional.

Com vistas a promover a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos pertinentes a tal temática, foi instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, no ano de 2006, por meio da portaria nº 142, a criação do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Neste, foram reunidos diversos especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais empenhados no objetivo de cumprir uma agenda de trabalhos relacionados ao tema. Ficou a cargo do comitê de Ajudas Técnicas a missão de subsidiar as Políticas Públicas Brasileiras, bem como, tratar da elaboração de um conceito único para o termo “Tecnologia Assistiva”, que servisse de referencial para todos os documentos legais e pesquisas que viessem a posteriori (Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) se reporta à Tecnologia Assistiva (TA), enquanto um conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que, com o seu uso visam promover a

funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da PCD ou ainda com mobilidade reduzida, na busca pela sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A partir dessa caracterização da TA, podemos reportar a necessária crítica às práticas da educação escolar, da psicologia, para além de tornar/visar os sujeitos funcionais ou da tentativa do simples enquadre da PCD, às premissas de padrões de desenvolvimento e comportamento da sociedade. Elencamos, portanto as TA, como uma importante mediação ao desenvolvimento, a sua potencial contribuição ao acesso aos bens culturais e imateriais objetivados em nossa sociedade, à compensação da deficiência e para o rompimento das barreiras existentes no processo de apropriação do gênero humano.

A exposição dessa importante conotação das TA, pode desvelar a necessidade de práxis que operem de fato na promoção de processos educacionais voltados às PCD que, focalizem “a força que esse estudante possui para criar condições para o enfrentamento de sua deficiência e expansão de seus limites [...]” (CFP, 2019, p. 40). Limites esses que dizem muito mais sobre os obstáculos sociais que enfatizam a deficiência, que a colocam em holofote e negligenciam a pessoa em si, suas singularidades e potencialidades em detrimento de uma sociedade de desigualdades.

Das contribuições da tecnologia assistiva aos processos de compensação social da deficiência visual

Borges e Vazin (2015) em sua pesquisa com pessoas com deficiência visual abordam como os recursos de Tecnologia Assistiva facilitam, ajudam tais sujeitos, propiciando uma qualidade de vida. Partimos do princípio, munidos por uma perspectiva crítica de Psicologia, que tais Tecnologias, mais do que facilitarem o cotidiano das PCD, podem incidir diretamente sobre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e contribuir para processos de compensação da deficiência.

Nesse sentido, a apresentação de excertos da pesquisa de mestrado de uma das autoras, Seter (2022) e de suas reflexões no conjunto das análises, podem oferecer indicativos acerca da relevância do estabelecimento de relações entre o desenvolvimento da linha cultural de pessoas com deficiência visual, impulsionados por processos de compensação e a Tecnologia Assistiva. Essas conexões, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, também oferecem subsídios para repensar a Psicologia Escolar e Educacional, enquanto proposições que rompem uma história de exclusões das PCD da apropriação do desenvolvimento do gênero humano.

A pretensão, portanto, é de focalizar em alguns dos relatos da pesquisa (Seter, 2022), coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, com quatro sujeitos cegos, divididos em dois grupos, sendo o primeiro composto por dois sujeitos que faziam uso frequente da Tecnologia Assistiva em seu cotidiano (Ana e Marcos); e o segundo constituído por dois sujeitos que faziam pouquíssimo ou nenhum uso desta (João e Luiz).

Buscamos colocar em destaque as possíveis contribuições das TA à formação e constituição das funções psíquicas superiores. Essa análise será realizada, considerando a concepção de que tais recursos atuam como instrumentos mediadores do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Cumprem-nos evidenciar que o conceito de mediação aqui adotado, a partir da teoria vigotskiana, não se restringe a mera ponte ou ligação entre coisas, mas, sobretudo, se refere à “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (Martins, 2011, p. 42).

A compreensão desse sentido de mediação, pode ser elencada por meio dos relatos dos entrevistados por Seter (2022). Marcos fez ao longo de suas vivências o uso de TA, presente, já no início de sua trajetória escolar, marcando a adequação às suas especificidades, e na versão de uma mediação intencionalmente organizada, para atender às suas necessidades particulares:

Comecei a alfabetização com tinta e depois de ter ficado cego continuei com o braille. Quando eu estava sendo alfabetizado em tinta, eu reprovei dois anos a primeira série, porque não era considerada a minha baixa visão, eu tinha muita pouca visão e muita baixa visão. Não eram adaptadas para minhas necessidades, depois de ter ficado cego explicitou e aí houve adaptação, fui alfabetizado em braille e aí não tive mais reprovação em nenhum dos níveis de ensino (Marcos apud Seter, 2022).

O excerto exposto acima evidencia os obstáculos impostos ao processo de compensação de um aluno cego, à medida que não lhe são oferecidos instrumentos mediadores capazes de mobilizar seu desenvolvimento em atenção às suas particularidades. Vale destacar que Vigotski (2022) anuncia a perspectiva de um desenvolvimento qualitativamente distinto diante da deficiência, asseverando que o alcance de desenvolvimento da pessoa cega, pode atingir o “patamar” da criança não deficiente, todavia “[...] as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança” (Vigotski, 2022, p. 3).

A partir desta perspectiva do desenvolvimento qualitativamente distinto, apontada por este autor, conseguimos desvelar a vivência de Marcos, compreendendo que quando forçada a alfabetização de forma tradicional (em tinta), não foi capaz de aprender, visto que não dispunha do principal requisito sensorial para a realização daquela atividade: a visão. Entretanto, logo que lhe foram oferecidos instrumentos e mediações adequadas às suas necessidades (no caso o braille), ele foi rapidamente capaz de aprender por meio de vias colaterais de desenvolvimento, passando a dominar a língua escrita e ampliando qualitativamente suas funções psíquicas.

Sobre a utilização de instrumentos mediadores, Vygotsky e Luria (1996) argumentam que, ao atingir o patamar de homem cultural, podemos contar com uma variedade de instrumentos

artificiais e ambiente cultural que colaboram com a expansão de nossos sentidos. De acordo com os autores, o sujeito cultural, mesmo diante de suas piores dificuldades, “[...] ele amplifica com dispositivos artificiais, enfrentando desse modo o mundo exterior melhor do que o homem primitivo, que utilizava diretamente suas capacidades naturais” (p. 179).

Assim, ratificando a supracitada afirmação dos autores soviéticos e confirmando a potencialidade dos recursos de TA na expansão de sentidos humanos, que possam estar organicamente limitados ou inexistentes, temos as colocações de Ana que também é uma usuária de tecnologias assistivas na atualidade:

[...] Recebi ajuda através da internet com leitor de tela em contato com outras pessoas com deficiência visual de outros estados do país, até de Portugal e de outros países [...]. Inclusive eu consegui aprender um novo idioma através de conversação com deficientes de outros países da América do Sul. Aí nessa época eu comecei a adquirir maior autonomia pra viajar, pra cozinhar e pra fazer atividades da vida diária me inspirando em outras pessoas com deficiência que exemplificavam o seu dia na internet e compartilhavam o conhecimento [...] 95% do que eu faço, eu não preciso do auxílio de outra pessoa que enxerga. Através dos leitores e da tecnologia, eu consigo pagar conta, tenho acesso aos aplicativos do banco, acesso meu e-mail, leio e mando e-mail sem o uso de terceiros (Ana apud Seter, 2022).

Acompanhando o mesmo movimento de confirmação da TA como instrumento fundamental de acesso ao patrimônio intelectual e cultural, desenvolvido pela humanidade, apresentamos também a fala de Marcos (Seter, 2022):

Uso o DOSVOX, gosto muito dele, que é uma tecnologia que eu aprendi lá nos anos 1990, daí a gente acostuma, acabei me habituando com a voz. Gosto muito de ler pelo Dosvox e anotar, também uso o Macbook que tem um editor de texto muito bom, eu consigo usar ele, e para ler eu costumo usar bastante o celular, às vezes o Voz Dream, que é um leitor

de tela específico para quem tem deficiência visual que possibilita que a gente leia os textos mais rápido.

Nas colocações de Ana e Marcos, usuários da TA, são evidentes as forças de suas personalidades, tensionadas na direção da superação das dificuldades e da consequente compensação da deficiência, conforme proposto por Vigotski (2022). Esses participantes possuem nível de escolaridade superior, têm emprego formal, como funcionários públicos. Além disso, estudam línguas estrangeiras e procuram manter-se bem informados sobre notícias e conhecimentos gerais. Apresentam ainda um alto grau de autonomia e independência em suas atividades de estudos, trabalho, transporte, manutenção de seus recursos financeiros. Em suas falas, eles também demonstraram um ótimo nível de raciocínio e compreensão da realidade.

Assim, pautados na vivência de nossos participantes da pesquisa, vemos consolidar-se a premissa do psiquismo humano enquanto sistema interfuncional, concebido a partir do princípio lógico dialético da totalidade no qual, como explica Martins (2011), as funções psicológicas superiores não podem ser compreendidas de forma isolada, mas antes como parte de um todo complexo em que cada nova função adquirida reorganiza e requalifica o psiquismo como um todo.

Observamos ainda nas falas dos participantes da pesquisa, que na contramão do fluxo compensatório da deficiência, temos a realidade dos participantes que faziam pouquíssimo uso da TA ou nenhum, em seu dia a dia. À medida que comparamos as vivências e o desenvolvimento potencial dos participantes, as desigualdades começaram a se delimitar com bastante intensidade. Verificamos que os dois entrevistados que utilizavam pouco a TA, ao longo de sua vida, os níveis de escolaridade eram “inferiores” às das pessoas que faziam uso frequente dessas tecnologias.

Além disso, encontravam-se fora do mercado de trabalho e também expressavam a existência de um grande distanciamento no que tange os aspectos inerentes à autonomia e independência dos

sujeitos com deficiência que têm acesso à essa Tecnologia e aqueles que não tem. Ainda, no transcorrer do diálogo estabelecido com eles, chama a atenção a dificuldade na compreensão de muitos dos questionamentos realizados e, principalmente, o pouco repertório argumentativo apresentado pelos participantes que não fazem uso destas tecnologias.

Nesse sentido, respaldados pelos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, nos posicionamos favoráveis à utilização da Tecnologia Assistiva pelas PCD, sobretudo o cego. Assumimos desta forma, o princípio de que a não utilização dos instrumentos tecnológicos capazes de mediar a realização de atividades e a aquisição de conhecimentos por tais sujeitos, pode trazer prejuízos para o seu desenvolvimento (em todas as suas potencialidades). Isto vai ao encontro do postulado vigotskiano, que aponta o caráter mediatizado do psiquismo humano, no qual a alternância do domínio das funções psíquicas elementares para as superiores se dá como produto de uma interação complexa entre o homem e seu meio, mediatizada pelos objetos materiais e intelectuais da cultura que são criados pela própria humanidade ao longo dos tempos (Vigotski, 2022).

O estudo mostrou que a escassez destas interações mediatizadas acabou por limitar as possibilidades de desenvolvimento nas mais diversas áreas de suas vidas. Verificamos limitações com relação à aprendizagem acadêmica deles, uma vez que materiais impressos em braille são cada dia mais difíceis de serem encontrados, sendo ainda o volume de informações e conhecimentos em formato digital muito maior. Identificamos enormes impedimentos relacionados à comunicação e socialização desses sujeitos, tendo em vista que nossa sociedade se utiliza majoritariamente das mídias digitais para este objetivo, incluindo *e-mail*, aplicativos de mensagens instantâneas, plataformas de relacionamentos, redes sociais, entre outros.

Reforçando a percepção dos danos acarretados pela ausência dos recursos de TA, na direção de representar mediações essenciais

ao seu desenvolvimento, em diferentes momentos de sua vida, apresentamos colocações de nossos participantes:

E outro momento também muito importante, muito significativo, que só quem passou sabe as dificuldades, eu recebia o jornal impresso em braille, a Folha de São Paulo, então eu recebia com 10/15 dias às vezes de atraso. [...] não eram páginas comum, eram enormes, como uma cartolina, várias folhas, [...] como na época ainda estava no final dos anos 80 e início dos 90, então eu lia as notícias, pra mim era muito bom ler as notícias. Mas o que que a tecnologia propicia pra mim hoje, a gente entra no site, com o NVDA, no site da Folha de São Paulo e eu posso ler notícia de 1 minuto atrás. E [...], se eu for ler uma notícia com 15 dias de atraso do jeito que a velocidade das coisas estão se alterando, eu ficaria muito pra trás; a pessoa cega ficaria muito pra trás, então esse é outro ganho da Tecnologia (Marcos apud Seter, 2022).

Esta fala de nosso participante revela o quanto é imprescindível o uso de tecnologias pelo cego e o quanto isso fez diferença ao longo na vida deste indivíduo, principalmente em seu processo de humanização. A inacessibilidade de mediações fundamentais, presentes aos demais sujeitos, pode significar para as PCD distanciamientos no acesso à cultura, ao gênero humano, nas singularidades dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como também podem enfatizar, a grandeza dos benefícios destes recursos, incorporados pela TA, quando disponibilizados às pessoas com deficiência. Cabe pontuar, com base nos fundamentos de Vigotski (2022), que os meios auxiliares como a fala, a palavra e outros signos possuem papel cabal, em toda trajetória desenvolvimental do sujeito, sendo que, a partir do suporte destes auxílios é que são enriquecidos o seu desenvolvimento.

A teoria Histórico-cultural, nos leva a compreendermos a definição da natureza social do psiquismo humano, onde o percurso do desenvolvimento dependerá da qualidade das interações estabelecidas entre o sujeito e o social, mediatizada por

objetos materiais e intelectuais da cultura (Barroco, 2007). Encontramos na vivência de nossos participantes as diversas lacunas em seu desenvolvimento, na compensação da deficiência, dentre outros emoldurados pela ausência dos recursos de TA, explicitados por um conjunto de fatores, tais como sua ausência desde os processos de escolarização inicial até o seu acesso, demarcado pela sua histórica condição socioeconômica, expressando a continuidade de contextos de exclusão.

Assim, essas pessoas são relegadas às margens da sociedade, sem oportunidades de trabalho, transporte, educação, lazer ou interações sociais – não por conta de impedimentos impostos por sua situação de deficiência, mas sim por conta da negação de mediadores essenciais ao seu desenvolvimento, às suas possibilidades de participação social, de exercício de cidadania.

Nessa esfera reforçamos a defesa de Vigotski, na medida em que propunha o necessário “desenvolvimento de capacidades de forma a possibilitar que essas pessoas possam pensar e agir de modo consciente e planejado, ao enfrentar desafios impostos pela sociedade [...]” (Sierra; Facci, 2011, p. 133)

Temos deste modo, subsídios para reconhecer a importância dos recursos de TA, como instrumentos capazes de mediar a realização de atividades e a aquisição de conhecimentos pelos sujeitos com deficiência. Podendo ser um forte colaborador na aquisição de subsídios para a compreensão da realidade para além das aparências, tal como verificado nas significativas diferenças presentes na compreensão, interpretação e capacidade de abstração dos participantes que faziam uso destas tecnologias e o que faziam pouquíssimo ou nada.

Considerações finais

Com base nas discussões e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, destacamos a importância da TA no desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência. A incorporação dos recursos dessa tecnologia nos processos

educacionais e acesso cotidiano ao conhecimento científico, de forma intencional, planejada e organizada para esse fim, pode retirar sujeitos do negacionismo de sua cidadania, enquanto sujeitos de direitos, de potenciais de aprendizagem e de desenvolvimento, em reparação de simulacros da efetivação de sua autonomia e independência, numa sociedade marcada pelo distanciamento das oportunidades de apropriação do gênero humano entre as pessoas com e sem deficiência.

O distanciamento nesse acesso não se verifica apenas entre as pessoas citadas, mas também entre as próprias PCD. Nos excertos citados, a partir da pesquisa, é possível anunciar as determinações do acesso à TA nos processos de compensação da deficiência de nossos participantes cegos, com acentuadas discrepâncias de desenvolvimento e de condições objetivas de vida, num maior isolamento social e cultural. A exemplo citamos as duas pessoas que foram mediadas ao longo de sua história de desenvolvimento pelos recursos de TA, além de sua formação acadêmica superior, a capacidade de compreender e interpretar suas vivências de forma mais crítica foi assinalada em suas falas. Isso nos outorgou a possibilidade de detectar traços de um psiquismo qualitativamente desenvolvido, detentor de conhecimentos políticos, históricos e culturais de caráter relevante, corroborando com nossa compreensão de que uma pessoa cega consegue desenvolver-se tanto quanto uma não cega. Contudo, vale reforçar que este desenvolvimento dar-se-á por meios indiretos, através de outros caminhos, desde que lhe sejam oferecidas mediações e recursos adequados para se alcançar tal objetivo, como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta perspectiva, concordamos com Vigotski (2022), quando assevera que em todas as situações em que o desenvolvimento de um sujeito é comprometido por uma deficiência, toda sua personalidade se estrutura de modo a favorecer a compensação deste defeito orgânico por meio de formas alternativas de desenvolvimento.

Desse modo, podemos concluir que ao serem ignoradas as referidas premissas postuladas para a mobilização dos processos compensatórios da deficiência, provavelmente serão asseverados impactos negativos nas trajetórias do desenvolvimento global do indivíduo cego e, conseqüentemente na (im)possibilidade deste alcançar uma posição socialmente válida, como as defendidas por Vigotski e em acordo com os referenciais enfatizados ao(a) Psicólogo(a) Escolar em sua atuação com as PCD, como apregoa o CFP (2019).

Assim, como observamos nas vivências de nossos entrevistados que faziam pouco ou nenhum uso de TA em seu cotidiano, nas quais a escassez das interações mediatizadas acabou por contribuir diretamente para limitar suas possibilidades de desenvolvimento nas mais diversas áreas de suas vidas, educacional, laboral, cultural, política e social. Ficando a estas pessoas reservado o direito de permanecerem tuteladas por suas famílias, cultivando sua invisibilidade e prezando para que continuem cada dia mais alienadas das relações sociais.

Não obstante as contribuições apontadas na utilização dos recursos de TA para os processos de compensação e desenvolvimento da pessoa cega, precisamos também elencar seus reflexos dentro da pauta da inclusão social – ainda que compreendemos que os fatores que resultam no movimento de exclusão social, vão muito além da disponibilidade (ou não) de recursos materiais que facilitem sua permanência em escolas, universidades, vagas de emprego, espaços públicos, entre outros. Sendo relacionados, sobretudo, à dinâmica de nosso modo de produção capitalista, pela qual podemos considerar a exclusão social como condição reiterada da desigualdade, com vistas a atender a manutenção da ordem vigente.

Destacamos por fim, a necessidade da efetivação de investimentos em políticas públicas na educação escolar e na sociedade como um todo, com fins a prover os sujeitos com deficiência de alternativas às situações sociais de desenvolvimento, fortalecidos por processos de educação escolar e de uma psicologia

que se façam presentes, na consolidação de mediadores essenciais para a potencialização da formação psíquica daqueles e da compreensão de sua própria realidade, munidos por conhecimentos científicos que edifiquem a crítica de “suas (im)possibilidades” de vir-a-ser numa sociedade de desigualdades.

Referências

ALMEIDA, T. F. D. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 2016. 147f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S. **Psicologia histórico-cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPQ**. In: ASBAHR, Fl. da S. F. **Teoria histórico-cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2023.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais**. Tese de doutorado, Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

BORGES, A; VANZIN, T. **A Tecnologia Assistiva na Perspectiva de Pessoas com Deficiência Visual**. 2015. Disponível em: <https://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID261_Borges-Vanzin.pdf> Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Brasil. Acesso em: 29 nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ... Presidência da República. Brasília: **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Ministério da educação-MEC. **Política de Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345:politica-de-educacao-inclusiva&catid=302:politica-de-educacao-inclusiva&Itemid=709. Acesso em: 14 nov. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CARVALHO, A. R., ROCHA, J. V; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais-PEE (Org.), **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, p. 17-56.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica** /Conselho Federal de Psicologia. 2ed. Brasília: CFP, 2019.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F.. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025 .

FIGUEIREDO, A. C. M. Cinco anos da publicação da Lei Brasileira de Inclusão: uma grande conquista e ainda muitos desafios. In: **Jornal GGN** [online]. 2020. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/artigos/cinco-anos-da-publicacao-da-lei-brasileira-de-inclusao-uma-grande-conquista-e-ainda-muitos-desafios-por-ana-claudia-m-de-figueiredo/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015.

GARCIA, J. C. D; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa nacional em Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS Brasil / MCTI – SECIS, 2012.

GESSER, M.; LOPES, P. H.; FERREIRA, S. M.; LUZ, J. O.; VERAS, N. C. O.; RAUPP, F. A. Psicologia e os estudos sobre deficiência: uma breve introdução. In: GESSER, M.; LOPES, P. H.; RAUPP, F. A.; LUZ, J. O.; VERAS, N. C. O.; Luiz K. G. (Orgs.), **Psicologia e pessoas com deficiência**. (Conselho Regional de Psicologia/SC). Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2019, p.10-17.

KLEIN, L; SILVA, G.L.R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: MANZINI, E. J.. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. (pp. 82-86). Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. (2a edição). Brasília: CORDE; Secretaria de Educação Especial.1997.

MEC - Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo [online]**, 13(2), 307-316, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-7372200800020013>.

OXFAM. **O Vírus da Desigualdade** - Unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável. Davos: Oxfam International, jan. 2021.

ROSSATO, S. P. M. **Queixa escolar e Educação Especial**: intelectualidades invisíveis. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SETER, P. R. **Tecnologia Assistiva mediando processos compensatórios na deficiência visual**. 2022. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2022.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 711–724, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SIERRA, D. B. S.; FACCI, M. G. D. F.. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação Em Questão**, 40(26), 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/4043>.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do Materialismo Histórico Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 79-95.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**.1998. Disponível em: <https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf> Acesso em: 29 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S.. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**./ Tradução do Programa de Ações Relativas às

Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S.. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e44003001, 2018.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, 37(4), 861-870, 2011.

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

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. dos R.. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 3, 20 dez. 2016.

CAPÍTULO 7

A MAÇÃ ENVENENADA: A PROPOSTA SEDUTORA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO, DA BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Letícia Cavalieri Beiser de Melo
Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Introdução

A aprovação do Novo Ensino Médio por meio da promulgação da lei N.º 13.415/2027, seguida pela regulamentação definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2018, trouxe uma série de modificações no que se refere ao arranjo curricular e aos objetivos de formação para os adolescentes e jovens do País. Dentre as principais mudanças, destacamos a expressiva diminuição do tempo destinado à formação geral, o qual foi transferido para a realização de itinerários formativos, defendidos a partir da ideia de flexibilidade para atender os diferentes interesses e anseios dos estudantes, em sua diversidade cultural e regional. Ao mesmo tempo, com roupagem de inovação, para estar em consonância com as novas demandas do mundo altamente globalizado e tecnológico do século XXI, o foco na formação de competências e habilidades retirou do centro dos objetivos pedagógicos o trabalho com conteúdos científicos, abrindo espaço para a criação/inclusão de disciplinas e projetos relacionados à vida cotidiana dos estudantes.

Conforme estruturado na BNCC, o processo educativo deve garantir que os estudantes desenvolvam, ao longo de sua escolarização, as dez competências da educação básica. Dentre elas, destacamos a sexta competência, que versa sobre a compreensão

do mercado de trabalho e o desenvolvimento de um projeto de vida pelos estudantes, exercendo sua liberdade e autonomia.

Como apontado nessa competência, a capacidade de elaborar seu projeto de vida torna-se um objetivo educativo, sobretudo a ser desenvolvido pelos estudantes durante o ensino médio, inserindo-se como um direcionador do trabalho com foco nas aprendizagens, consideradas essenciais a partir da nova legislação e diretriz curricular. Visando atender a esse propósito, a partir da implantação do novo ensino médio, as escolas tiveram que incluir esse componente curricular de forma transversal ou como disciplina “Projeto de Vida”, fazendo com que o trabalho se materialize de maneiras muito diversas nas escolas, tanto no que tange ao conteúdo, como à forma de trabalho e aos profissionais que ficam como responsáveis por sua condução, uma vez que nos documentos normativos não há indicação de formação específica para assumir tal tarefa.

Devemos considerar que elaborar um projeto de vida na adolescência exige a compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem o caminho percorrido no passado, o que se tem de acesso de formação e desenvolvimento no presente e quais são as possibilidades concretamente existentes no futuro no que tange à vida profissional. É preciso reconhecer seu lugar no mundo, no cenário das complexas relações políticas, econômicas e sociais e entender como esse mundo funciona e se movimenta, considerando as dimensões internacionais, nacionais e regionais.

Dito dessa forma, tal tarefa, para um indivíduo que ainda está em intenso processo de desenvolvimento, se constitui como um grande desafio. Portanto, à primeira vista, parece muito lógico que exista um espaço no processo educativo formal para que os estudantes construam o seu projeto de vida. No entanto, considerando a totalidade na qual essa proposta se insere, ou seja, na política pública do novo ensino médio (Lei 13.415/2017), estruturada de acordo com a proposta curricular da BNCC, faz-se necessário um olhar mais atento para a compreensão do que de fato

está proposto e quais os desdobramentos na formação dos adolescentes e jovens do País.

Com esse intuito, embasadas na perspectiva materialista histórico-dialética da compreensão dos fenômenos, conforme os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, no presente capítulo, no papel de psicólogas escolares e assumindo o compromisso ético-político da defesa de uma educação de qualidade capaz de promover o desenvolvimento dos indivíduos em direção à sua emancipação, discutiremos sobre as possibilidades de os adolescentes elaborarem seus projetos de vida a partir do processo educativo, realizado nos moldes do novo ensino médio e da BNCC.

Ao mesmo tempo, tendo em vista a aprovação da lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica do Brasil e, portanto, aponta para um contexto de gradativa inserção desses profissionais nas instituições de ensino, problematizaremos sobre as alternativas de direcionamento do trabalho das(os) psicólogas(os), a partir de uma perspectiva crítica, quando responsáveis pela condução dos trabalhos com essa demanda, tanto em formato de disciplina, quanto como construção de ações no interior da escola, que se vinculem ao projeto de vida.

Para tanto, inicialmente apresentaremos algumas considerações acerca da Lei do Novo Ensino Médio, com destaque para seu contexto de promulgação, bem como sobre o projeto educacional contido na BNCC. Em seguida, discorreremos sobre a relação entre educação formal e o desenvolvimento psíquico na adolescência a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, discutiremos sobre a disciplina de projeto de vida e as (im)possibilidades do trabalho do psicólogo escolar, em uma vertente crítica, valendo-nos de estudos teóricos e do contato com escolas de ensino médio por meio da experiência prática como orientadoras de estágio em psicologia escolar em instituições públicas, bem como na atuação direta com a disciplina de projeto de vida na rede privada de ensino.

O “novo” ensino médio, a BNCC e o componente curricular Projeto de Vida

Território de disputa no projeto educacional do País desde quando começou a ser organizado para a educação das massas no Brasil, no período em que se convencionou chamar de Revolução de 1930 (Romanelli, 2012), o Ensino Médio continua figurando como uma etapa educativa na qual se evidencia o plano de manutenção da sociedade capitalista, estruturada na divisão de classes e na exploração da esmagadora maioria das pessoas em benefício de um pequeno número de indivíduos da classe dominante.

A promulgação da lei N° 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, realizada de maneira acelerada e autoritária no Governo Michel Temer, logo após o golpe de estado de 2016, bem como a regulamentação da BNCC em 2018, como defende Frigotto (2022), trouxe um grande retrocesso, uma vez que “alterou significativamente o currículo no ensino médio, efetivando uma contrarreforma que estabeleceu uma regressão aos tempos de não equivalência dos ramos de ensino na década de 1940, mediante os Itinerários Formativos”.

Em linhas gerais, ao criar os itinerários formativos, que devem ocupar 1.200 horas e são extremamente flexíveis acerca do conteúdo a ser trabalhado, a proposta fragmenta o ensino, diminuindo de forma drástica o trabalho com foco em conteúdos científicos, reduzindo o número de horas destinado à formação geral básica, que passou a ser 1.800. Essa mudança abriu uma lacuna na formação, “sepultando”, como afirmou Frigotto (2022), a concepção de educação básica, ao passo que diminuiu as condições de o ensino propiciar o desenvolvimento de autonomia para a leitura do mundo. Nesse sentido, segundo o autor, longe de trazer soluções para os problemas existentes nesse nível de ensino, caminhando para melhoria da educação, o “novo” ensino médio, ao negar qualidade educacional, impossibilita a formação de

gerações de novos pesquisadores e cientistas capazes de produzir ciência e tecnologia de forma competitiva.

Para além disso, como aponta Frigotto (2022), conforme definido na Lei N°13.415/2017, a formação técnica-profissional, que aparece no texto da lei como o quinto itinerário possível, tem ocupado lugar de destaque nos projetos governamentais, com propagandas que vendem suposta maior empregabilidade e estimulam que jovens da classe trabalhadora optem por esse caminho formativo que, dependendo das condições como se dará tal modalidade de ensino, encaminhará a grande maioria dos estudantes brasileiros para trabalhos simples com baixa remuneração.

Tal incentivo, presente inclusive como meta do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024¹) e renovado no projeto do novo PNE com objetivos até 2034, ainda em análise no momento, destoa da ideia de liberdade apregoada na publicidade governamental que envolveu a aprovação do Novo Ensino Médio e também foi intensamente reafirmada no texto da BNCC, em que palavras como igualdade e equidade permanecem como discurso sedutor e escondem os interesses neoliberais presentes no direcionamento da educação no País. Nesse sentido, “[...] o “**novo ensino médio**” é uma traição aos **jovens** atuais e futuras gerações, pois lhes impõe uma dupla barreira: o **acesso à universidade** e ao **trabalho complexo**” (Frigotto, 2022, p. 8-9, grifos do autor).

Sobre isso, cabe mais uma consideração importante acerca da ampliação do abismo entre ensino público e privado que têm se materializado a partir da implantação do novo ensino médio, isto é, entre educação para os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante, pois, se para os primeiros é incentivada a

¹ “META 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. META 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, Plano Nacional de Educação - Lei N° 13.005/2014).

formação técnica-profissional, em cursos que ocorrem em meio período majoritariamente em escolas estaduais por todo o país; para os segundos as escolas privadas tem se organizado para oferecer diferentes itinerários, ampliando a carga horária de maneira que os conteúdos básicos sejam mantidos e os exigidos pela nova legislação – itinerários formativos – ocupem lugar complementar. Dessa forma, corroborando a afirmação de Frigotto (2022), a educação privada segue preparando seus estudantes para o ingresso no ensino superior, uma vez que os instrui para a aprovação nos processos seletivos, que não sofreram alterações e continuam exigindo uma ampla gama de conhecimentos, sobretudo para o acesso a vagas de cursos mais concorridos, os quais por sua vez, formarão profissionais que ocuparão postos de maior remuneração.

Vale destacar que, embora no texto da BNCC encontremos de forma explícita uma grande defesa da educação integral, pautada em princípios democráticos e inclusivos, objetivando o desenvolvimento global dos indivíduos, contraditoriamente, o detalhamento da proposta, analisado em uma perspectiva crítica, à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta para outra direção. Tal como afirma Martins (2004), o ensino voltado para a formação de competências reduz os objetivos educacionais e converte a finalidade educativa em adaptação passiva dos indivíduos às exigências do modo capitalista de produção. Nesse sentido, o foco nas competências, fundamento pedagógico presente na BNCC, expressa o alinhamento com o projeto social capitalista e corresponde às discussões realizadas no âmbito social nas últimas décadas, o qual já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96) no que concernem as finalidades gerais do ensino fundamental e médio, como apontado no próprio texto da BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Esse direcionamento também já se encontra incorporado nos currículos da maioria dos Estados e Municípios, bem como é o enfoque adotado nas avaliações internacionais, como o Programa

Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Brasil, 2018).

Entendendo a formação de competências como diretriz central da BNCC e voltando nossa discussão para os objetivos do presente texto, destacamos a sexta competência, que fala sobre projeto de vida, assim descrita no referido documento:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

Iniciando pelas palavras empregadas para compor o texto dessa competência, já identificamos a ausência de qualquer alusão ao conhecimento científico, dando enfoque à “diversidade de saberes e vivências culturais” e mencionando a apropriação de “conhecimentos e experiências”, aqui colocados em pé de igualdade, como se as experiências cotidianas pudessem dar conta de constituir uma leitura das relações do mundo de trabalho em sua complexidade. Ademais, no que concerne à realização de escolhas e à elaboração de seus projetos de vida, a inclusão dos termos “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” parece colocar no sujeito singular essa possibilidade, independentemente do lugar ocupado pelo estudante no contexto social mais amplo, bem como sem considerar as reais oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades em articulação com o processo educativo formal em que cada um participa.

Aqui se reafirma a concepção do estudante como protagonista, como aquele que constrói seu próprio caminho, expressão das ideias neoescolanovistas, como denunciou Saviani (2008) acerca

das concepções presentes na década de 1990, retomadas de forma contundente na BNCC. Entretanto, existe protagonismo sem ações articuladas ao meio social em que se vive? Muito se fala do protagonismo dos adolescentes e jovens na elaboração de seu projeto de vida, mas e o protagonismo na participação geral da escola, na formulação de objetivos escolares da coletividade, na participação nos grêmios estudantis, no projeto pedagógico da escola? Não seria isso o protagonismo de verdade? O protagonismo vai muito além de escolher o próprio caminho, tem mais a ver com participação na sociedade, participação política, na coletividade. Um conceito que representa algo tão significativo não pode ser transformado em, apenas, uma palavra bonita a figurar nas propostas pedagógicas para lhes conferir aspecto de modernidade.

Entendido dessa forma, se observarmos o que acontece de fato, chegaremos à conclusão de que não existe espaço para o protagonismo juvenil no que se refere aos rumos da escola, uma vez que suas vozes não são sequer ouvidas, muito menos consideradas em quaisquer decisões no âmbito da educação. Ao contrário disso, são grandes os esforços para sufocá-las, desqualificá-las e desmerecê-las, como aconteceu diante das mobilizações estudantis em São Paulo, no final de 2015, bem como nas ocupações das escolas em diferentes estados brasileiros, em 2016, quando os estudantes se organizaram em protesto à reorganização escolar no Estado de São Paulo, à qualidade da merenda, à PEC 241, conhecida como "PEC do teto de gastos", em oposição também ao projeto "Escola sem Partido" e à medida provisória do Novo Ensino Médio (MP 746/2016). Portanto, contrapomos o texto da BNCC e reforçamos mais uma vez: fala-se em protagonismo, mas em que medida ele é verdadeiramente estimulado? Que protagonismo é esse que se quer, ou melhor, que se permite? Protagonismo, aqui, se transforma em uma palavra vazia...

Além desses aspectos, faz-se importante frisar também que, em diferentes pontos do texto da BNCC nos quais se menciona o projeto de vida, fala-se sobre os anseios individuais dos jovens para o seu futuro, sendo destacada a existência da diversidade como

algo atrelado à variação cultural e não como decorrente das desigualdades sociais, como por exemplo, no excerto a seguir:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463, grifos do autor).

Diante do exposto até aqui, é possível identificar algumas das contradições que permeiam as propostas educacionais. Mais uma vez nos vemos diante de belas palavras que compõem os textos da legislação educacional no Brasil, mas que não passam de falácias que visam à conformação dos indivíduos aos espaços sociais reservados a cada um na sociedade vigente, haja vista que propõe a garantia de uma formação que esteja “em sintonia com seus percursos e histórias” e não com a superação das condições de vida e a emancipação dos sujeitos.

Na mesma direção, ao tratar sobre a progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para o ensino médio, o texto da BNCC explica que o protagonismo estimulado no ensino fundamental deve se converter em suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes durante o ensino médio. Além disso, apresenta uma definição do que está chamando de projeto de vida, ao afirmar que:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se

articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 472-473).

Novamente aqui, a ênfase é colocada sobre os indivíduos, que devem construir suas identidades e desenvolver amplas habilidades adaptativas, na medida em que precisam se ajustar às demandas sociais, promovendo ou constrangendo seus desejos. Por sua vez, às escolas cabe o papel de fomentar o autoconhecimento, entendido como um olhar para si como sujeitos que vivem em sociedade, mas que não necessariamente são pensados como históricos e constituídos socialmente. Embora na BNCC se afirme que é preciso pensar a formação integral do aluno, em suas dimensões física, cognitiva e socioemocional e que o projeto de vida deve englobar um projeto pessoal articulado à participação social, esse “social” é pensado como contexto imediato, a-histórico e, portanto, considerado “natural”, cujas diferenças não são tidas como expressões da estrutura social, mas passam a ser nomeadas de “diversidades” e, como tal, precisam ser respeitadas.

Em consonância com essa desconsideração do homem como sujeito social, são desprezados, intencionalmente, conhecimentos da história, da sociologia, da filosofia, necessários à formação da compreensão acerca da sociedade e, por conseguinte, da ampliação da consciência de si, condição para a identificação dos limites e possibilidades na vida.

Destacamos ainda que, embora a BNCC coloque como central o trabalho no ensino médio com o projeto de vida, a diretriz do que deve ser trabalhado é vaga, deixando margem para a inclusão de “tudo que se quiser” e a realização de “nada que valha a pena”.

Esse é outro ponto de grande contradição, pois como elemento curricular valorizado, não deveria estar mais claro no documento que se propõe a estabelecer a base comum curricular o que se quer com tal elemento?

Diante dessa lacuna, considerada por nós como intencionalmente organizada – em consonância com um projeto de educação que não visa o desenvolvimento humano dos sujeitos, mas apenas a formação de algumas poucas competências, necessárias a ocupação de determinados espaços sociais –, sobretudo tendo em vista os diferentes segmentos que compuseram a comissão de elaboração da BNCC, que envolveu, além das universidades, das escolas, de professores e especialistas em educação brasileiros, **estrangeiros e organizações do terceiro setor**, representados pelo Grupo “Todos pela Educação”², cujos interesses econômicos desses últimos, que integram a classe dominante, se distanciam do ideal de educação emancipadora e inclusiva, regida por princípios verdadeiramente democráticos, cuja realização implica em transformação dessa estrutura social vigente.

Como fica evidente, o espaço da educação é um espaço de disputas e o setor privado tem continuamente não só direcionado o projeto educativo do Brasil segundo a lógica capitalista, como tem encontrado diversas formas de lucrar com o mercado educacional, como por exemplo, na elaboração e venda de materiais didáticos e de cursos de formação continuada com a finalidade de preparar escolas e professores para implementação da BNCC. Goulart e Alencar (2021) ao analisarem o Programa Inova Educação³ na rede

² De acordo com Negreiros, 2024, são integrantes do grupo “Todos pela Educação”: Fundação Lemann, Fundação Atlas, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social, Santander, Bradesco, Telefônica, Gerdau, Volkswagen.

³ Para maior compreensão do assunto, sugiro a leitura do artigo de 2021 de Goulart e Alencar, intitulado “Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador”. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>.

estadual paulista, denunciam as articulações entre o sistema público e os organismos internacionais e nacionais vinculados ao capital, que tem promovido profundas alterações no sistema escolar no Brasil, com a finalidade de formar a classe trabalhadora jovem para se adaptarem ao mercado de trabalho, o que os autores chamaram de “[...] a privatização endógena da educação pública e de maior aproximação dos pressupostos político-pedagógicos visando à formação para práticas laborais precárias” (p. 338).

A adesão à lógica empresarial no âmbito da educação, presente desde a nomenclatura do que seria função da escola, substituindo **o ensino de conhecimentos científicos** pela **formação de habilidades e competências**, até a formação instrumental dos próprios educadores em cursos superficiais e enviesados, retratam o projeto educacional em vigor no país. Um projeto muito bem orquestrado e que tem sistematicamente enfraquecido o processo educacional, extinguindo as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos singulares e, conseqüentemente, do país. Todos esses dados só fazem reforçar o que Darcy Ribeiro já afirmara, “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto”. E, como complementa Frigotto (2022, grifos do autor):

Não se constrói uma nação economicamente forte e socialmente democrática sem dar aos seus cidadãos as **bases de conhecimento** historicamente conseguidas pela humanidade. O longo processo de colonização e de escravidão formou uma cultura de desprezo a quem efetiva o trabalho produtivo na indústria, nos serviços e na agricultura. Uma cultura que se define pelo **autoritarismo** e, como assinaléi acima, por um projeto de capitalismo dependente. A negação da **educação básica universal e de qualidade** não é um descuido, mas uma condição de manter a dominação e o privilégio.

A constatação da construção e da manutenção das condições de dominação e servidão, estruturadas no projeto educativo que se realizada no Brasil, dialeticamente expressa o reconhecimento do poder transformador da educação e nos faz refletir que o enfrentamento se dá justamente na luta incansável pela garantia de

acesso à apropriação do conhecimento, na defesa pelo ensino de qualidade, que possa ser gerador de desenvolvimento humano, de ampliação da consciência e da compreensão da realidade em seus nexos, em sua complexidade.

A educação formal e o desenvolvimento psíquico na adolescência

Partindo da concepção marxiana de trabalho como estruturante das relações sociais e constituição filogenética do ser humano, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a formação das características humanas na ontogênese resulta da apropriação cultural e, portanto, está intimamente relacionada aos processos de aprendizagem realizados pelos sujeitos singulares, ao longo de suas vidas, no espaço social.

Segundo Vigotskii (2014), **a aprendizagem é fonte de desenvolvimento**, sendo imprescindível para a complexificação das funções psíquicas, no caminho de superação do funcionamento básico – transmitido biologicamente na estrutura da espécie – para a constituição do funcionamento superior – formado por meio dos processos de apropriação e objetivação nos sujeitos, daquilo que foi construído historicamente pela humanidade.

Considerando o amplo e complexo avanço do conhecimento, produzido historicamente pelos homens, a apropriação de boa parte desse conhecimento mais profundo demanda não apenas o contato direto e cotidiano no ambiente sociocultural, mas exige um processo educativo sistematizado, com ações de ensino mediando sua aquisição pelos sujeitos. Nesse sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, a escola e o ensino formal têm lugar de importância, uma vez que oportunizam o acesso aos bens culturais de forma organizada, possibilitando, pela aprendizagem, a gradativa formação das funções psíquicas superiores.

Como afirma Vigotskii (2014, p. 116), “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, existindo uma dependência recíproca, dinâmica e complexa entre ambos os processos. Sendo assim, alcançar níveis mais elevados de

desenvolvimento psíquico implica em participação em ações educativas e acesso a conteúdos escolares cada vez mais elaborados.

Ao adentrar o sistema educativo formal, a criança já alcançou certo nível de desenvolvimento por meio da realização das aprendizagens que se deram de forma espontânea, nas relações cotidianas. Como postula Vigotskii (2014), para continuar avançando será necessário que o ensino oportunize que ela vá além daquilo que já sabe, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114). Por meio da apropriação dos conceitos científicos, ricos em generalizações e organizados em um sistema conceitual, a criança aprimora sua capacidade de abstração e reconhecimento de nexos mais complexos, o que lhe permite a tomada de consciência (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, ao trazermos essa afirmação para a educação formal de adolescentes estudantes do ensino médio, tendo em vista que, além de já terem se apropriado de diferentes conhecimentos por meio de suas vivências na prática social, também já estarem inseridos na educação formal em média há dez anos e, em tese, tido a oportunidade de aquisição de vários conhecimentos científicos, alterando a estrutura de seu pensamento, só poderão continuar se desenvolvendo, ou seja, formando novas características psíquicas – sobretudo a formação do pensamento em conceitos –, se o conteúdo ensinado assim permitir. Ao contrário disso, caso o ensino se volte para aquilo que já sabem ou poderiam aprender em outros espaços, configurar-se-á como ineficaz ao desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2009), é na adolescência que, por meio da aprendizagem de conteúdos científicos mais complexos, os sujeitos vão superando as formas primitivas do pensamento e gradativamente vão operando por meio de conceitos verdadeiros, os quais possibilitam um maior entendimento do mundo em suas intrincadas relações e contradições. O pensamento por conceitos permite a compreensão da realidade de forma mais ampla e profunda, bem como a compreensão de si mesmo e das outras

pessoas. Essa nova forma do pensamento complexifica a maneira como o indivíduo lida com a realidade e se insere na sociedade.

Nesse sentido, a qualidade do ensino e a centralidade do trabalho com os conteúdos científicos se fazem imprescindíveis no processo educativo no ensino médio, momento privilegiado para expansão do funcionamento psíquico. Martins e Pasqualini (2020, p. 24), ao problematizarem acerca do currículo em seus diferentes aspectos, afirmam que ele se situa “[...] na esfera dos meios, subordinando-se a determinada intencionalidade pedagógica e colocando-se a serviço de sua concretização”. Portanto, o conteúdo curricular deve ser foco de análise, visto que o desenvolvimento das funções superiores requer a realização de atividades com determinado tipo de conhecimento, capaz de impulsionar a complexificação do pensamento e, esse, por sua vez, ampliar as condições de compreensão do real. Dessa forma, há que se destacar a importância da educação escolar que, a partir da transmissão de conhecimentos científicos que atuam sobre a formação do pensamento por conceitos, favorece condições para a compreensão da realidade para além da sua aparência. Entretanto, é preciso refletir que não é qualquer educação que contribui para isso, devendo ser uma educação com intencionalidade, visando ao desenvolvimento do indivíduo.

Nessa perspectiva, levando em consideração os apontamentos feitos em relação à proposta do novo ensino médio e da BNCC, identificamos que a flexibilização curricular, a retirada do foco do trabalho com conhecimento científico para a formação de habilidades e competências, articuladas a um saber fazer apoiado em conhecimentos superficiais, caminha na direção contrária à humanização dos indivíduos, ou seja, impossibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sendo assim, compreender a intrincada teia de relações políticas, econômicas e sociais do mundo em seu movimento e, a partir disso, elaborar um verdadeiro projeto de vida, se torna uma tarefa quase impossível, já que para tal é preciso que o adolescente consiga, por meio do pensamento, analisar a realidade para se projetar no futuro.

Vale destacar que, segundo Bozhovich (1976), a orientação para o futuro constitui-se característica significativa da posição interna do adolescente. Mas, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, tal funcionamento não se desenvolve apenas com o passar do tempo e a maturação biológica do ser, ou seja, seria preciso que no curso do desenvolvimento o sujeito realizasse atividades e, com base nas aprendizagens, complexificasse seu funcionamento psíquico. Contudo, tendo em vista o tipo de educação a que os adolescentes têm tido acesso, não só a formação do pensamento em conceitos fica prejudicada, como também o desenvolvimento de novos interesses, motivos e sentidos. Reforçando o princípio vigotskiano de unidade afetivo-cognitiva dos processos psicológicos, Martins e Pasqualini (2020, p. 35) afirmam que,

[...] educar o pensamento não é uma tarefa que se restrinja ao âmbito cognitivo do psiquismo: como indicado anteriormente, o processo educativo intervém no processo de formação da consciência, o que implica, necessariamente, considerar que o ensino desenvolvente incide, em unidade com a esfera cognitiva-operacional, na esfera afetivo-volitiva. A capacidade de analisar a realidade somente converte-se em força de transformação se aliada à capacidade de afetar-se pelo conteúdo da análise, o que coloca como exigência para elaboração e realização de projeto curricular a perspectiva de produzir, com o estudante, novas necessidades, motivos e sentidos.

Partindo dessas premissas, entendemos que o desenvolvimento de todos esses aspectos seria necessário para que os adolescentes tivessem as condições psíquicas para elaborar seu projeto de vida durante o ensino médio. No entanto, com as condições concretas da educação, nos moldes do novo ensino médio e seguindo as diretrizes da BNCC, esse desenvolvimento mais amplo, em direção à emancipação humana, se torna cada vez mais distante e irreal. Sendo assim, o projeto de vida que se torna possível é a construção de um plano restrito de metas e ações individuais, limitadas por uma visão imediatista e adaptacionista à realidade existente.

Todas essas reflexões nos permitem compreender o que observamos em nossa prática profissional, no contato com estudantes do novo ensino médio, colocando em evidência como tal proposta educacional, assentada em um ensino não desenvolvente, compromete a formação dos sujeitos singulares e também obstaculiza a transformação social.

Possibilidades, desafios e contradições no trabalho do psicólogo escolar com o componente curricular projeto de vida

Como componente curricular, de acordo com a BNCC (2018), o projeto de vida pode ser trabalhado de forma transversal ou como disciplina, no entanto, não há uma indicação de formação específica para ministrá-la, embora muitos dos temas e das discussões propostas possam ser facilmente identificadas como da área das ciências humanas ou, mais especificamente, da psicologia.

Contudo, apesar da aprovação da Lei 13.935/2019 e a definição de que psicólogos e assistentes sociais devam integrar as equipes escolares, essa é ainda uma realidade bastante distante do que se vê nas redes públicas de ensino e contar com um profissional de psicologia na escola ainda é um luxo de algumas instituições privadas. Nesse sentido, antes de pontuar sobre os problemas de uma atuação crítica da psicologia com o projeto de vida, precisamos considerar que, atualmente, ele tem sido delegado a qualquer profissional da educação que tenha disponibilidade de assumi-lo, entendendo que essa disponibilidade nem sempre diz respeito a uma formação específica, maior preparação ou interesse pessoal, mas sim um encaixe de horas que se ajuste aos contratos de trabalho daqueles que integram as equipes de professores.

A pesquisa realizada por Silva *et al.* (2023) com professores de escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo revela exatamente essa situação, pois o componente curricular projeto de vida foi por eles escolhido para completar a carga horária exigida na rede estadual e não por uma relação entre a formação inicial e afinidades com os temas. Inclusive, segundo

parte dos participantes desse estudo, não se sentiam preparados para conduzirem tais atividades, por perceberem que se vinculavam mais à área da psicologia, mesmo tendo passado por formações pontuais, avaliadas por eles como apenas instrumentais e, portanto, insuficientes.

Em nosso contato com algumas escolas públicas em uma cidade do Paraná, via supervisão de estágio de formação profissional em psicologia com ênfase em educação, bem como com instituições particulares por outras atividades profissionais, identificamos situações semelhantes, havendo não apenas uma variação muito grande no que se refere à formação dos professores que assumiram a disciplina de projeto de vida, como também, uma imensa discrepância entre o que cada um tem trabalhado e de que maneira tem feito isso, havendo desde aqueles que trazem conteúdos da sociologia, tentando estabelecer relações mais científicas, como aqueles que adotam um tom direcionado à autoajuda.

Esses dados corroboram várias críticas feitas desde a aprovação do novo ensino médio, com relação à formação dos professores para ministrarem determinados componentes curriculares ou mesmo itinerários – dependendo das combinações que são feitas nos projetos políticos pedagógicos escolares entre os campos de saber – que não se conectam com as condições concretas de realização dentro das diversas escolas que compõem a rede nacional de educação brasileira e, para além disso, não mantém nenhuma unidade em termos de currículo, já que as brechas estão presentes na BNCC e levam, inevitavelmente, a essa situação.

Sendo o ensino médio a etapa final da educação básica e, portanto, momento para aprofundamento de conhecimentos, participar de aulas em que os conteúdos são trabalhados de forma superficial, tanto pela proposta como pelas condições de trabalho dos professores à frente de disciplinas para as quais não tiveram efetivos preparo, trará poucos benefícios. Além disso, para o professor pode inclusive converter-se em fonte de angústia e desmotivação, enquanto para o aluno pode gerar um crescente

ambiente de desinteresse, sendo este um efeito totalmente contrário à propaganda do novo ensino médio, que prometia, por meio das flexibilizações, possibilitar maior engajamento.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, aprender requer um processo ativo por parte dos indivíduos, envolvendo as dimensões afetivo-cognitiva dos sujeitos, ou seja, engloba tanto aspectos intelectuais, quanto volitivos. Em vista disso, é necessário que o ensino provoque o interesse dos estudantes, possibilitando a formação de sentidos para a atividade de estudo. Conforme discute Pessoa (2018), a constituição de sentidos pessoais para a atividade de estudo está intimamente relacionada ao sentido da atividade docente para aquele que conduzirá o ensino e mediatizará o processo de aprendizagem. Sendo assim, na medida em que os professores não têm condições mínimas para trabalharem com determinados conteúdos curriculares, inviabilizam-se, desde o início, quaisquer oportunidades de verdadeiras ações educativas. E, quando isso ocorre exatamente em um momento que deveria ser de ampliação de conhecimentos científicos, que permitissem o desenvolvimento do pensamento em conceitos e a reorganização de todo o sistema interfuncional, o impacto dessa falta de condições concretas se revela ainda mais danoso, se realmente se almeja a promoção da formação humana.

Vale lembrar, como já mencionamos, que na sociedade atual o projeto educativo se volta para a formação de competências, na lógica do “aprender a aprender”, cujo conteúdo a ser trabalhado é, como pontua Facci (2012, p. 101), “Aquele que é efêmero, que está na ‘na moda’”. Para a autora, o paradoxo é que se fala em ‘sociedade do conhecimento’, mas o que a educação atual promove, nesse modelo de sociedade, é o esvaziamento do conhecimento.

Com base em nosso conhecimento prático do que tem acontecido no interior das escolas, a inclusão do componente projeto de vida como obrigatório na diretriz curricular do novo ensino médio expressa exatamente a lógica de substituição do clássico pelo efêmero, do científico pelo cotidiano, da síntese da sociedade para o conhecimento do indivíduo e sua visão fragmentada de mundo, que

vira a matéria central das discussões, em um olhar fechado em si mesmo e descolado da prática social mais ampla. Por essas características, não produz novas aprendizagens e, portanto, não promove desenvolvimento e, talvez por isso, mesmo sem plena consciência, os alunos demonstram sua insatisfação com o trabalho desse componente, não sendo raras as vezes que verbalizam não entender qual o sentido dessa matéria, fazendo críticas desde a forma como são conduzidas até a falta de “conteúdo”, algo que eles entendem como cabível à educação formal, aquilo que faria sentido sair de casa para ir até a escola aprender.

Projetar exige reflexão, análise, síntese de informações do passado e do presente, mas com olhos para o futuro e essa dimensão temporal se conecta também ao processo de constituição da identidade dos adolescentes do ensino médio. Nesse sentido, o projeto resulta de uma deliberação consciente. Como o atual processo educativo formal pode contribuir com isso? Qual o papel do psicólogo no espaço educacional que contribua para essa finalidade? É possível, diante de tantos entraves, de uma proposta alinhada ao projeto neoliberal, realizar um trabalho que, em alguma medida, se converta em possibilidade de desenvolvimento para os estudantes?

Com base em nossa experiência com turmas de ensino médio no trabalho com o componente curricular projeto de vida, diante do notório esvaziamento do conteúdo escolar, fica evidente que não é possível auxiliar os estudantes a elaborarem seus projetos se esses não estiverem formando uma maior compreensão do mundo, por meio da aquisição dos diversos conhecimentos científicos, quando esses são de fato compreendidos e não apenas decorados. Isso implica dizer que, para efetivamente contribuir, não basta apenas realizar discussões pontuais com os alunos, sem ancorá-las em reflexões mais amplas, que exigem múltiplos conhecimentos.

Além disso, entendemos que o objetivo de projetar a própria vida deveria permear a formação na conexão de todos os saberes e não ser desenvolvido de forma isolada em uma disciplina e, portanto, artificial, pois o conhecimento adquirido na escola não

teria que possibilitar uma maior leitura de mundo e de si mesmo? Se o ensino não se desse de forma tão mecânica e desconectada da prática social que deu origem aos conhecimentos científicos, a própria proposição desse componente curricular nos soaria estranha e desnecessária. Mas, tendo em vista a educação que temos, tal proposta é apresentada como um grande avanço, uma novidade que, em tese, viria para “resolver” os problemas de “desinteresse” e “falta de sentido” dos estudos por parte dos adolescentes que estão no ensino médio.

Aqui mora um “novo” perigo para os psicólogos educacionais que novamente estão sendo convocados à escola para assumirem esse lugar de “resolvedores” dos problemas que têm se manifestado na escola, mas que expressam todo um contexto de organização social e, portanto, não podem ser modificados apenas por meio de intervenções pontuais. No entanto, não estamos querendo dizer, com isso, que não é possível trabalhar com tais demandas. Consideramos ser necessário que os psicólogos ocupem o seu lugar nos ambientes escolares, mas alertamos para a necessidade de continuamente dimensionar os limites e as possibilidades da ação da psicologia diante de todos os desafios vividos na escola.

Portanto, com base em todo o exposto, ponderamos ser preciso que o psicólogo escolar desenvolva ações que partam do contínuo questionamento, reflexão e proposições que visem a melhoria do processo educativo em sua totalidade, o qual por sua vez, permitirá o desenvolvimento dos estudantes, melhorando suas condições de pensar sobre o seu futuro.

Para tanto, primeiramente defendemos ser preciso trabalhar de forma articulada aos demais membros da equipe escolar, sobretudo com foco na qualidade do ensino, que envolve o conteúdo trabalhado, as metodologias adotadas e a maneira como se dão as relações interpessoais no espaço da escola. Isso implica em sua participação junto à equipe desde a elaboração do projeto pedagógico, do plano de ensino anual, planos de aula, problematizando o dia a dia da escola, o que acontece e o que não

acontece na sala de aula, fomentando reflexões que desnaturalizem aquilo que tem sido entendido como imutável.

No que tange ao projeto de vida, mesmo quando responsável por esse componente curricular como disciplina, o psicólogo precisará realizar ações coletivas, buscando fomentar conexões entre os temas propostos e aquilo que os alunos conseguem trazer das aprendizagens das outras disciplinas, com a finalidade de, por meio do processo educativo que ali deve se realizar, contribuir para a ampliação da capacidade dos estudantes de estabelecerem relações, identificarem os nexos explicativos da realidade em sua complexidade. Pois,

A importância de se pensar um projeto na escola acontece justamente em um momento em que é mais difícil elaborá-lo, revelando um dos grandes paradoxos da contemporaneidade: por um lado a projeção individual da vida é ainda pautada pelo modelo centrado nos adultos, no trabalho e no tempo futuro, que é o modelo das gerações anteriores; por outro, apesar de a participação, a identidade e o reconhecimento social estarem ainda ancorados no trabalho, esse modelo parece cada vez mais distante – dada a escassez do emprego –, fazendo com que as **possibilidades reais entrem em conflito com as expectativas individuais e sociais**. A sociedade acena com promessas assentadas sobre a meritocracia e o retorno material e simbólico futuro, mas os percursos para a vida adulta são cada vez mais obscuros, longos e duvidosos (Pais; Lacerda; Oliveira, 2017 *apud* Tartuce; Bordignon; Almeida, 2023, p. 4, grifos nossos).

Dessa forma, ao ser colocado na BNCC, o componente projeto de vida e o trabalho acrítico com tal proposta tende a empurrar para os indivíduos singulares a responsabilidade total para o resultado de suas vidas, uma vez que tiveram a “oportunidade de planejar e fazer boas escolhas” e, se não o fizeram, precisam arcar com tais decisões. Essa visão descontextualizada, totalmente apoiada na concepção meritocrática e em falsas ideias de liberdade, é internalizada pelas pessoas e passa a mediar a forma de olhar para si, se constituindo, inclusive, como fonte de sofrimento e adoecimento psíquico. Nesse

sentido, o projeto de vida na escola se coloca como uma armadilha, que longe de garantir inúmeros benefícios, pode contribuir para a justificação das desigualdades sociais.

Entretanto, no movimento dialético, na contradição presente no trabalho com essa disciplina, levando em consideração o potencial transformador que faz parte do ato educativo, partindo de uma visão histórica e materialista, ela pode ser usada como espaço de promoção de reflexão, de debate, de desvelamento das aparências, caso a(o) profissional que a conduz não se fixe na proposta tal como ela está estruturada, mas subverta essa lógica e trabalhe em parceria com a escola na promoção do conhecimento. Ou seja, somente a partir de uma atuação profissional pautada no compromisso ético-político de democratização do saber, tal como se encontra prevista no primeiro eixo das Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica do Conselho Federal de Psicologia (2019), a(o) psicóloga(o) escolar poderá contribuir de fato com o processo educativo e a formação humana dos adolescentes.

Sendo assim, reafirmamos que existem possibilidades no trabalho com o componente projeto de vida, mas elas se dão no cenário de grandes desafios e contradições, exigindo dos profissionais da psicologia, além de uma formação crítica, o compromisso com a garantia dos direitos à educação de qualidade para todos.

Considerações finais

Apesar do recente processo de implantação do novo ensino médio, com base nas diretrizes curriculares da BNCC, alguns estudos têm confirmado o que os críticos dessa proposta vêm apontando desde antes de sua aprovação, ou seja, a diminuição da qualidade de ensino, resultando em uma formação cada vez mais aligeirada e pouco envolvente dos sujeitos, sem falar no acirramento das diferenças entre ensino público e privado, perpetuando e intensificando a desigualdade social em nosso País.

É preciso lembrar que, no atual cenário nacional, em meio a grande embate político, estão sendo feitos esforços para retomar um caminho de valorização da educação, depois de encerrados quatro anos de ataques constantes à educação e ao conhecimento científico, sob as desconstruções de um governo ultraliberal. Apesar da sinalização para melhoria de alguns aspectos no ensino médio, como por exemplo, o aumento das horas para a formação geral básica, vemos permanecer a lógica neoliberal nas diretrizes curriculares, existindo, portanto, muito pelo que se lutar e muito a ser enfrentado pelas(os) psicólogas(os) no trabalho no âmbito da educação.

Salientamos, mais uma vez, que esse enfrentamento só é possível a partir de uma leitura crítica, que busca entender como estão se materializando as políticas públicas nas escolas e como isso têm se desdobrado no processo de escolarização dos adolescentes em nosso País. É nessa perspectiva que esse capítulo se insere, visando contribuir para a compreensão dos limites inerentes ao projeto vigente de ensino médio e, ao mesmo tempo, buscando refletir sobre as possibilidades concretamente existentes para os profissionais que estão na escola e almejam que o potencial de transformação da educação seja uma realidade.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. 2ed. Brasília: CFP, 2019.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. (p. 87-106). 2ed. ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

FRIGOTTO, G. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país**. Entrevistador: Instituto Humitas Unisinos. 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e>

umatraicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto. Acesso em: 16 jul. 2024.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 337–366, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43759. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23–37, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MARTINS, L.M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

NEGREIROS, F. **BNCC e Psicologia Escolar Crítica** (Minicurso). In: XVI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE. São Paulo, UNIP:2024.

PESSOA, C. T. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 37ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. (2ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação).

SILVA, C. H. F. *et al.* Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e262428, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSz38ZS4zVbhGFZpv3Rjjhc/#>. Acesso em: 05 jul. 2024.

TARTUCE, G. L. B. P.; SOUZA, L. B. de; ALMEIDA, P. A. Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e6187038, 2023. DOI: 10.14244/198271996187. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6187>. Acesso em: 24 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (p. 103-117). 12ed. São Paulo: Ícone, 2014.

CAPÍTULO 8

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS COMO PROCESSO (DE)FORMAÇÃO HUMANA NO INTERIOR DO CAPITALISMO: REFLEXÕES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR A PARTIR DAS PRÁTICAS CONCRETAS DOS CENSES

Júlia Luiza Guerim Toaldo
Luís Gustavo Ruthes Jusviack
Tiago Morales Calve

Introdução

Neste trabalho, tomamos como propósito tecer algumas reflexões iniciais para a prática da Psicologia escolar, considerando, sobretudo, os desafios relacionados aos processos de violência que se manifestam nas escolas e instituições educacionais em geral. Inicialmente, cabe salientar a necessária interface e diálogo da Psicologia em geral e da Psicologia Escolar com outras políticas públicas; tais como, por exemplo, saúde, assistência social e as políticas de segurança pública. Para além dos limites férreos da construção dessas políticas concretas no interior do capitalismo, tomamos como inspiração para o enfrentamento dos desafios postos à Psicologia Escolar, a experiência da colônia de Gorki, bem como os princípios éticos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

Em relação aos aspectos introdutórios, apresentaremos ao leitor as legislações vigentes referentes às medidas socioeducativas no Brasil. A Constituição Federal e o Código Penal consideram inimputáveis os sujeitos menores de 18 anos, portanto, torna-se papel de uma **legislação especial** estabelecer medidas específicas para os ditos autores de atos infracionais que componham esta faixa etária. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se insere

como referente legislação e prevê as medidas socioeducativas que, segundo o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, têm como objetivo: **“contribuir, de maneira pedagógica, para o acesso a direitos e para a mudança de valores pessoais e sociais de adolescentes”** (Brasil, 2019).

Dentre as possíveis medidas socioeducativas, o artigo 112º do ECA regulamenta as seguintes aplicações: **advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional** (Brasil, 1990). Esta modalidade de atendimento opera por meio da articulação entre os sistemas de Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública que integram o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD); sendo que os Centros de Socioeducação (CENSE) se inserem na engrenagem do SDG como o espaço físico de cumprimento da medida socioeducativa de internação, isto é, quando há privação de liberdade (Paraná, 2019).

Assim, a medida de internação é justificada sob a constatação de infração grave e recorre a padrões similares aos adotados em penitenciárias. Compreende-se que “um ambiente de violação de direitos e com forte ênfase sobre procedimentos disciplinares e de segurança acaba por diferenciar muito pouco o sistema socioeducativo do sistema penitenciário” (Coscioni *et al.*, 2017, p. 236). É preciso, porém, desvelar as concepções que subsidiam a legalidade da instituição socioeducativa a partir do que esta se propõe a garantir: educação e segurança.

Apesar do termo “socioeducação” ter sido cunhado na década de 80, em um movimento de reação às práticas punitivistas direcionadas às crianças e adolescentes, percebe-se que a execução de suas medidas ainda se dá pela reprodução da violência institucional e da manutenção de um modelo tutelar e correcional (Santos, 2023). As instituições judiciárias assumem o papel de manutenção dos modos de produção vigentes sob a justificativa de ser um espaço educativo que, não coincidentemente,

responsabiliza-se pelo controle social de um recorte populacional muito bem especificado em classe, raça e gênero (Batista, 2012).

Desse modo, apesar das medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente evidenciarem avanços na forma de conceber o processo de socioeducação, as medidas de privação de liberdade são expressão latente das contradições de classe no interior da ordem capitalista. Citando Graciano (2008), Pinel e Reses (2017) apontam para as ações técnico-disciplinares presentes nestas instituições que, apesar de calcadas em obras com intencionalidade emancipatória, servem contraditoriamente de instrumentos para o aprimoramento do mesmo sistema.

Para tal, a práxis do pedagogo ucraniano atuante no decorrer do período de transição revolucionária da União Soviética, Anton Makarenko, tinha como princípio fundante a unidade da coletividade, apoiada na dialética da afetividade e disciplina, visando o desenvolvimento de adolescentes infratores inseridos em instituições similares aos reformatórios da época (Pinel; Reses, 2017).

A partir desta breve explanação sobre as legislações e a realidade das instituições de internação, é possível reconhecer as contradições postas em políticas e serviços com forte tendência à punição em detrimento da promoção de processos emancipatórios do público assistido. Entendemos, contudo, que cabe à Psicologia, e mais especificamente à Psicologia Escolar, contribuir para a reflexão e construção de estratégias alternativas à barbárie. Daí uma pergunta se coloca: como a sociedade soviética lidava com casos de jovens em situação de conflito com a lei?

Almeja-se, portanto, considerando às diferenças históricas e contextuais, aproximar como reflexão para a Psicologia Escolar a experiência em Gorki e o manejo nos casos de situação de violência e conflito com a Lei. A atuação de Makarenko, como educador na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, se deu graças a práticas que tensionavam a coletivização das necessidades de uma população de jovens constituídos pela fome, pelo abandono e pela violência do pós-guerra. Sua intervenção, alinhada à

articulação política socialista, gerou acúmulos significativos acerca do acesso à educação no contexto da Rússia czarista — marcada pela fragilidade de constituição educacional de parcela majoritária da população — e a passagem histórica para o processo revolucionário de 1917 (Maia, 2016).

Seus escritos, ainda, não se limitaram à intervenção direta com os jovens das Colônias. Tomos inteiros dedicados à educação de pais e famílias retomam princípios de coletividade e do trabalho. Segundo Maia (2016), a partir do direcionamento de Makarenko, os jovens tinham um novo horizonte para transformar qualitativamente as relações de trabalho previamente impostas, pois este não mais era apropriado de uma perspectiva puramente técnica ou teórica, mas de uma atividade em que o estudo se relacionava de forma direta a modelar as relações sociais da colônia, que por sua vez priorizava que o trabalho não mais estivesse sob o esteio de uma divisão que não o compreendesse a partir de sua concretude, isto é, que denota o percurso do trabalho como uma formação integral ao desenvolvimento da singularidade humana.

Reconhecemos as contradições — ainda pouco exploradas — entre a proposta e a prática dos CENSEs e a necessidade de superação destas. O presente trabalho busca realizar aproximações entre o que historicamente se desenvolveu na Colônia Gorki, como registro de acúmulos de outro modo de conceber o ato infracional e o sujeito a quem lhe é atribuído, conjuntamente com aquilo que preconizam as diretrizes de atuação socioeducativa no contexto brasileiro contemporâneo. Refletimos, portanto, sobre a importância da Psicologia Escolar no que se refere em oportunizar nos mais diferentes contextos de atuação e interface das políticas públicas processos de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos reais.

Este capítulo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná da Escola de Medicina e Ciências da vida. Utilizamos nesta empreitada o Materialismo Histórico-Dialético como ferramenta essencial para a superação dos métodos da Psicologia tradicional pelo rompimento da lógica formal, que acaba por dicotomizar os

elementos da pesquisa científica a partir de pares contrários, ora subjetivizando completamente os processos psíquicos como referentes apenas à individualidade do sujeito e ora os caracterizando como produto de contingências estagnadas que não se transformam a partir do sujeito que constrói a sociedade que o gera (Calve, 2013). É, portanto, necessário apreender o fenômeno para além de sua aparência – em sua essência – e na totalidade que não se apresenta na anulação de aspectos contraditórios, mas na síntese da dialética entre a tese e sua negação (Martins, 2008).

Assim, feita a exposição da introdução e do método subjacente ao nosso pensamento, passaremos a seguir à exposição das reflexões iniciais da nossa pesquisa.

Da Colônia Gorki às práticas concretas de jovens brasileiros em privação de liberdade: um passeio pela possibilidade de emancipação humana

Falar sobre a juventude infratora é falar sobre história, calcada nas bases racistas coloniais da luta de classes, do sistema judiciário brasileiro. Ao buscar o entendimento histórico do que atualmente se regulamenta como Medida Socioeducativa, é preciso revisitar debates anteriores, isto é, as raízes que determinam os acúmulos diluídos nas relações contemporâneas constituídas entre família, Estado e a comunidade geral.

Em sua tese de doutorado, Cavichioli (2019) aponta as influências europeias que foram incorporadas ao Código Civil brasileiro correspondentes à lógica higienista. Uma das maiores referências, nesse sentido, são os documentos produzidos na França que, ao definirem os padrões desviantes, produzem também o que é entendido como normalidade, aquilo que se é esperado, baseado em padrões da alta classe do império que nada condizem com a realidade material das famílias marginalizadas e suas crianças, colocadas no holofote do aparelho repressor do Estado.

Para elucidar a questão, o autor apresenta um documento publicado em 1900 pela Administração Penitenciária da França,

intitulado: “Observações morais sobre os pupilos confiados à tutela administrativa”. A partir da sistematização dos meninos internados na colônia de Douaires por categorias patologizantes e moralistas, estas herdadas da soberania da Igreja Católica, entende-se que a intervenção educativa também apresenta função curativa, uma vez que a defasagem moral atribuída aos pais tem como consequência a formação de um “projeto de ser humano” passível de ser tomado pela perversão. Observa-se:

[...] a criança está em perigo e é perigosa não apenas por conta de seu comportamento, mas, sobretudo, por conta de seu estado de saúde: os viciosos, por exemplo, possuem o sistema muscular comprometido e a sua desordem moral atinge até mesmo as fibras da organização cerebral (Cavichioli, 2019, p. 22-23).

Apesar de não ser o foco das discussões deste capítulo, tal reflexão é meritória de citação na medida que evidencia a conexão entre a lógica manicomial e outras práticas que vêm se construindo por métodos de correção de comportamentos – que, na verdade, é a correção de existências desviantes ao padrão de produção esperado (Rizzini; Rizzini, 2004). De modo geral, as críticas ao chamado Menorismo, teoria da ideologia dominante que influenciou o desenvolvimento das primeiras concepções jurídicas de infância e adolescência, evidenciam o caráter de desumanização atribuídos a esta população, principalmente quando pertencentes a famílias pobres. Uma vez que eram vistas apenas como um projeto de ser humano, massas passivas, aguardando por alguém a modelá-las, o título de sujeito não as cabia – consequentemente, seus respectivos direitos também não (Kaminski, 2002; Cavichioli, 2019).

Os Códigos de Menores de 1927, também chamado Código Mello de Mattos, e de 1979, são considerados marcos históricos na legislação brasileira, e enquanto tais expressões emblemáticas do menorismo. Fica claro, porém, que tal modelo vinha se consolidando já no final do período imperial brasileiro, sendo a

base para as práticas higienistas que seriam regulamentadas nestes primeiros documentos (Azevedo, 2013; Medeiros e Paiva, 2015).

Já no início do século XX, a infância em seu processo de institucionalização no Brasil se torna interesse do Estado, por meio de medidas de controle justificadas na confluência entre medicina, justiça e assistência social. Pode-se mapear, nesse contexto, contribuições de linhas higienistas, positivistas e de esferas sociológicas que passam a tratar as condições sociais a partir da perspectiva biológica — além de um movimento em que o papel da filantropia e a caridade, baseada na moral cristã, passam a se mesclar cada vez mais (Perez; Passone, 2010).

Estes acúmulos justificados cientificamente corroboram para a materialização de práticas que responsabilizam e punem famílias de crianças e adolescentes em conflito com a lei, ao mesmo tempo que legitimam a pobreza e a falta de condições de melhora de vida como um suposto fracasso individual (Perez; Passone, 2010; Gomes, 2018).

Nesse ínterim, o levantamento realizado pelo SINASE em 2023 acerca do atendimento socioeducativo no Brasil segue apontando dinâmicas expressivas de gênero, raça e classe. Nas medidas de internação, aproximadamente 96% dos adolescentes em internamento são meninos cisgêneros; A maior parte dos adolescentes em medidas socioeducativas são negros (61,03%); A quantificação de renda dos pais dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas indica a predominância de rendas de até 1 salário mínimo (19,1%) e outras rendas/sem informação (58,9%), apontando para o envolvimento dos pais em empregos informais, e com isto, relações de trabalho precarizadas (Brasil, 2023).

A respeito do documento base para a formulação e execução de todos os outros que serão abordados posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem sua primeira formulação em 1990, para compreender a vivência de crianças e adolescentes no Brasil. Historicamente, teve como norte o distanciamento do público em questão de atividades nocivas ao desenvolvimento saudável nos mais variados âmbitos de sua vida, além de explicitar os

encaminhamentos necessários caso os infantes venham a ter conflito com outros âmbitos da legislação brasileira (Kramer *et al.*, 2020).

Por sua vez, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), a partir da própria lei que o institui e regulamenta, é compreendido como:

[...] o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2012, artigo 1º).

A noção de Medidas Socioeducativas, por sua vez, corresponde às medidas aplicadas ao adolescente que comete o ato infracional, sendo que as orientações seguem o que preconiza o ECA, em seu Art. 112º. Tem-se como objetivo, por meio de sua aplicação, a responsabilização do sujeito em relação às práticas infracionais, e integração social, a garantia de direitos e, por fim, o posicionamento legal de desaprovação de atos infracionais por parâmetros não contemplados nas medidas já elaboradas em casos de crimes cometidos por adultos, cuja pena é contabilizada e compreendida a partir de regulações diferentes (Brasil, 2012). No caso em vista por este trabalho, parte-se da noção jurídica de condição de desenvolvimento dos adolescentes infratores.

Mais especificamente a respeito da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), os artigos 6º e 7º da Portaria nº 1.082/2014 do Ministério da Saúde expressam que o objetivo geral da política está na garantia e ampliação do acesso à atenção de saúde dos jovens sujeitos ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, fechado e semiliberdade. Já os objetivos específicos são elencados da seguinte forma:

- I- ampliar ações e serviços de saúde para adolescentes em conflito com a lei, em especial para os privados de liberdade;
- II- estimular ações intersetoriais para a responsabilização conjunta das equipes de saúde e das equipes socioeducativas para o cuidado dos adolescentes em conflito com a lei;
- III- incentivar a articulação dos Projetos Terapêuticos Singulares elaborados pelas equipes de saúde aos Planos Individuais de Atendimento (PIA), previstos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), de modo a atender as complexas necessidades desta população;
- IV- promover o acesso aos cuidados em saúde a essa população, sem quaisquer tipos de constrangimentos no acesso ao tratamento;
- V- garantir ações da atenção psicossocial para adolescentes em conflito com a lei;
- VI- priorizar ações de promoção da saúde e redução de danos provocados pelo consumo de álcool e outras drogas; e
- VII- promover a reinserção social dos adolescentes e, em especial, dos adolescentes com transtornos mentais e com problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas. (Brasil, 2014, artigo 7º)

Enquanto conceitos importantes para o Materialismo Histórico-Dialético e para a Psicologia Histórico-Cultural faz-se necessário avaliar a maneira com as quais as esferas de educação e trabalho atravessam os CENSEs. O Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) surgiu de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania (SEJU) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná, em 2005. O programa oferta escolarização em todas as unidades de internação – provisória ou não –, devendo ser garantido o atendimento de ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Paraná, 2017).

Os Cursos de Qualificação Profissional estão entre as categorias ofertadas pelo PROEDUSE, definidas em seu Plano de Trabalho. Para sua concretização, são exigidas a disponibilização de apoio pedagógico e a execução de projetos e programas voltados

à reinserção social de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A Lei nº 9394/96 define que, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se articular a prática com a educação profissional (Brasil, 1996). Indo ao encontro do artigo 63º do ECA (Brasil, 1990), a formação técnico-profissional deve seguir os princípios da garantia de acesso ao ensino regular, bem como atividades coerentes com o desenvolvimento do adolescente e horário especial para exercê-las.

A partir do seguimento de reinserção social proposto, é ainda necessário que a instituição socioeducativa promova atividades culturais, de práticas esportivas e lazer. Sob essa ótica, ao que se refere ao artigo 8º da SINASE:

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos. (Brasil, 2012)

Para maior aprofundamento acerca do que preconiza o SINASE, o Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná descreve o cumprimento dessas pautas por meio de atividades de lazer realizadas em períodos livres como após o almoço, intervalos e finais de semana, devendo atender às demandas socioeducativas de cada adolescente. Para tal, são oferecidos jogos de tabuleiros, futebol, TV, vídeo, rádio e o repasse periódico de livros de literatura (Paraná, 2017).

Por sua vez, as ações culturais são encaminhadas pelo Departamento de Atendimento Socioeducativo e/ou por organizações municipais, tendo por objetivo a promoção e ampliação do repertório cultural por meio de música, teatro, artes plásticas e outras expressões (Paraná, 2017). Para além dos esportes que constam como atividade de lazer, existem datas pré-definidas para campeonatos entre adolescentes e servidores (Paraná, 2017).

Cabe salientar ainda que o acesso ao trabalho é visto no contexto jurídico como elemento protetivo e, portanto, devendo ser contemplado para a garantia do desenvolvimento de adolescentes em cumprimento de medida de internação. Porém, dado o histórico exploratório de instituições de caráter punitivo e regulador, o artigo 112º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que não há qualquer pretexto em que se justifique a prestação de trabalho forçado (Brasil, 1990).

Contemplando a obrigatoriedade da EJA em oferecer práticas profissionalizantes, o Senai, o Senac, o Senat e o Senar podem oferecer vagas de aprendizagem e estudo para os usuários do SINASE (Brasil, 2012). Os cursos externos referentes ao Sistema “S” são vinculados ao PIA. Nesses casos, no que se refere à proteção no trabalho:

Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte; II - perigoso, insalubre ou penoso; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola (Brasil, 1990, artigo 67º).

Dentro dessas proposições, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa podem, à medida em que se estabelece o contato entre a instituição onde é cumprida a medida socioeducativa e os órgãos específicos, passarem por capacitação técnica dentro do sistema “S”. Porém, denota a importância de ocorrer um processo de negociação destes serviços com os gestores das unidades, não se demonstrando enquanto obrigatoriedade e a oferta de vagas, partindo apenas dos programas de capacitação (Brasil, 2012).

Em suma, a partir dos documentos que respaldam as práticas concretas da institucionalização de jovens em conflito com a lei, temos

que em última análise almejam um projeto de formação humana muito calcado nos limites que a sociedade da alienação enseja.

Doravante, passaremos a colônia de Gorki

Anton Makarenko foi um autor ucraniano socialista, cujas contribuições se fizeram significativas no campo da pedagogia durante o período da Revolução Russa de 1917. Sua atuação se deu como educador na Colônia Gorki e, mais tarde, na Comuna Dzerjinski, por meio de práticas que tensionavam a coletivização das necessidades de uma população de jovens constituídos pela fome, pelo abandono e pela violência do pós-guerra. Ademais, sua práxis alinhada à articulação política socialista gerou acúmulos significativos acerca do acesso à educação no contexto da Rússia czarista — marcada pela fragilidade de constituição educacional de parcela majoritária da população — e a passagem histórica para o processo revolucionário de 1917 (Maia, 2016).

Makarenko foi designado pelo Comissariado do Povo ao cargo de diretoria da Colônia Górkí, cuja estrutura se voltava para a reeducação da chamada delinquência juvenil. Com a mudança de ar advinda da Revolução de outubro de 1917, as tarefas emergenciais da revolução levantaram, entre outras, a necessidade de preservação cultural e sua relação com o acesso à educação (Maia, 2016). Vale ressaltar que o caráter das obras dos Poemas Pedagógicos do autor, divididos em três tomos, é de ordem narrativa, isto é, tem-se um rico apanhado de relatos da vivência na colônia, porém, sem o rigor técnico de um artigo acadêmico tal como temos atualmente.

O início dos trabalhos de Makarenko dentro da Colônia Gorki foram penosos, o local onde a Colônia primeiramente foi instaurada precisou de reformas intensas e as condições de vida eram precárias. Estas foram realizadas pelos próprios membros do conselho educacional em conjunto com seus alunos, jovens com os mais diversos tipos de conflito com a lei. Havia escassez de insumos básicos e o trabalho em coletividade era pouco valorizado

pelos internos, que constantemente entravam em conflito com os funcionários. Aos poucos, a perspectiva foi sendo alterada e os jovens, que antes ativamente ignoravam os pedidos de seus educadores, passaram a encontrar mais sentido no trabalho e na educação na medida em que percebiam que era por meio destes que tinham a perspectiva de reestruturar a precária situação em que se encontravam (Makarenko, 2021).

Por muito tempo, não apenas a confiança nos trabalhos pedagógicos esteve abalada, como também a conjuntura daquele momento histórico expressava as dificuldades de reestruturação do país pós Primeira Guerra Mundial, de modo a denunciar as próprias condições extremamente precárias às quais os membros da colônia eram submetidos (Souza e Gomes, 2019).

Devido não apenas a técnicas disciplinares, mas a necessidades concretas deste contexto, a internação na colônia evocava a necessidade de que os jovens estivessem presentes nas mais diversas áreas de reprodução da vida, seja na reforma do espaço físico da colônia, da segurança do local e nas atividades que envolviam a busca de insumos básicos para a vida. Ao passo em que dentro desse processo a forma de pensar a coletivização de um modo de vida socialista é alavancada (Makarenko, 1980).

Entretanto, outros elementos do trabalho realizado por Makarenko, juntamente aos outros membros do conselho da colônia, emergem enquanto importantes, como é apresentado logo em um dos primeiros capítulos de Poemas Pedagógicos. Neste momento da narrativa, todos os educandos apresentavam muita resistência em auxiliar nas atividades laborais da recém-instaurada colônia, e Makarenko descreve quando acaba estabelecendo uma nova qualidade na relação com alguns dos jovens. É mediante uma confiança no processo reeducativo que estava sendo proposto no local, evitando taxar os jovens com aquela postura enquanto “incuráveis”, que o autor consegue subverter a condição negativa que as relações haviam assumido até então. (Makarenko, 1980).

Makarenko (1980) traz elementos essenciais também ao discutir sobre a possibilidade dos jovens estarem engajados aos

processos educativos, compreendendo que é apenas a partir do atendimento das necessidades mais básicas do gênero humano, que se faz possível criar um esteio para o desenvolvimento de suas outras potencialidades para além daquelas ligadas a processos de busca por uma humanização mínima. Por outro lado, faz-se importante ressaltar que a inserção de adolescentes em tarefas de cunho manual pouco se direcionam à pedagogia makarenkiana sem elementos fundantes de uma prática cujo fim era político. Como referenciam seus contemporâneos:

Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educativo, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo, que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos os seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico (Makarenko, s/d *apud* Bauer e Buffa, 2010, p. 45).

Tendo isso em mente, Makarenko compreendia que a dialética da ação pedagógica apenas teria êxito concretamente a partir da articulação entre as multideterminações de sua intervenção de maneira intencional e planejada¹, centralizando-se por objetivos delineados pela transformação social (Pinel e Reses, 2017).

Para tanto, as tarefas emergenciais da revolução em meados de 1917 levantaram, entre outras, a necessidade de preservação cultural e sua relação como acesso à educação, de modo que as atividades extracurriculares propostas também se relacionavam ao

¹É digno de nota a apreciação da proximidade das contribuições de Vigotski ao tema quando aborda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Partindo da ação pedagógica, o autor estabelece a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. A primeira enquanto as capacidades que o sujeito domina, já a segunda remete às operações que o sujeito denota possibilidade de realizar contanto que haja mediações. Enquanto forma de catalisação do processo de aprendizagem, faz-se essencial a presença de uma figura com maiores acúmulos na tarefa, sendo realizada para que esta forneça as mediações necessárias para facilitar o desenvolvimento daquela capacidade (Delari Jr., 2009).

desenvolvimento da consciência política dos internos por meio de práticas de integração comunitária e participação popular em círculos culturais, tais como música, dramatização, literatura, ciências humanas, físicas, entre outros (Maia, 2016).

É interessante mencionar que tanto as obras em questão, quanto as práticas contemporâneas socioeducativas, descrevem uma relação estritamente significativa entre **educação** e **trabalho**, porém, com divergências na natureza de sua concepção. Por um lado, a Educação de Jovens e Adultos realizada nos CENSEs deve obrigatoriamente contemplar a profissionalização, fundamentando-se na necessidade de “inserção no mercado de trabalho” e “desenvolvimento de competências profissionais”, fatores associados à prevenção da reincidência e exercício de autonomia (Brasil, 2023).

Saviani (2015), pedagogo brasileiro no campo do marxismo, entende a categoria de trabalho por meio de suas contradições: a de humanização e desumanização. Em confluência com o Materialismo Histórico-Dialético, o trabalho é entendido como atividade exclusivamente humana, voltada à intencionalidade da prática que antecipa sua finalidade de intervenção na natureza, de modo a transformá-la e ser transformado por ela. O autor define que o “mundo humano”, isto é, “o mundo da cultura” tem sua gênese justamente nesse processo de apropriação da natureza como modo de garantia de meios de subsistência da civilização — que vai avançando e, portanto, complexificando seus modos de produção.

Portanto, para chegar ao trabalho material — a produção proposta na colônia —, é preciso ser atravessado pelo trabalho não-material — a educação. Em suma, a verdadeira natureza da educação está em seu papel de possibilitar a apropriação e objetivação do sujeito da cultura, ou seja, possibilitar o desenvolvimento da humanidade que é produzida histórica e coletivamente, de mesmo modo que promove a “aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”, cuja prática será concretizada no trabalho (Saviani, 2015, p. 288).

Nota-se que as teorias psicológicas tradicionais de direcionamento maturacionista apresentam em seu cerne uma concepção a-histórica e de natureza universal da adolescência como uma fase marcada, fundamentalmente, por mudanças biológicas e conflitos relacionais naturalizados, o que acaba por mascarar as contradições sociais que atravessam a realidade da população pobre, majoritariamente negra, atingida pelo aparelho repressor do Estado (CFP, 2021).

A retirada do caráter histórico da consciência e do desenvolvimento humano é objeto de crítica por parte da Psicologia Soviética, como se observa na proposta de superação da lógica formal no que se refere a suas explicações causais simplistas, as quais cumprem um papel descritivo dos fenômenos em sua aparência com a ajuda da dicotomização entre corpo e mente, saúde e doença, bom e ruim – características do positivismo (Martins, 2008).

Desse modo, fica evidente a problemática de limitar a adolescência por seus aspectos biológicos, acarretando a naturalização de momentos de crise significativamente sintomáticos da fase atual do capitalismo. Como se observa na exploração metodológica de Vygotsky:

Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existencial (Vygotsky, 1991, p. 43).

É preciso considerar que a adolescência como fase do desenvolvimento também está histórica e culturalmente localizada. Considerando as críticas a categorias naturalizantes e pautadas no modelo biomédico, a Teoria da Periodização do Desenvolvimento parte das necessidades concretas da transformação de uma

sociedade que passa a valorizar a Educação Escolar como contexto de potenciais saltos qualitativos da consciência. Para tanto, “emerge daí a necessidade de elaborar [...] uma explicação do processo de desenvolvimento humano que identifique os traços essenciais e a sua estrutura a cada período” (Pereira, 2019, p. 7).

Vale ressaltar que a Psicologia Histórico-Cultural não nega a maturação biológica como parte do processo de desenvolvimento, mas considera que a formação das funções psicológicas superiores – estas que representam o salto ontológico para a formação do gênero humano – se dá pela relação material que o sujeito desenvolve na prática social. São estas necessidades, complexificadas ao caminhar da civilização humana, que regem a atividade e movimentam suas transformações (Luria, 1979; Leontiev, 2021). Como explica a literatura:

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas (Martins, Abrantes; Facci, 2017, p. 53).

Compreende-se, por fim, a atividade-guia como categoria de análise imprescindível para o estudo da adolescência. Este conceito diz respeito à atividade principal associada a cada período do desenvolvimento, bem como o papel que o indivíduo ocupa nas relações sociais. A atividade-guia corresponde àquela que pode potencializar o desenvolvimento humano, de acordo com as condições sociais e educacionais adequadas, em direção às situações sociais correspondentes às necessidades em questão – superando-as e gerando os chamados saltos de qualidade (Pereira, 2019).

Para tanto, Martins, Abrantes e Facci (2017) relacionam a Teoria da Periodização do Desenvolvimento, com fortes influências de Elkonin, às atividades principais da adolescência categorizadas em: comunicação íntima pessoal e atividade de estudo. Por comunicação íntima pessoal, compreende-se como o movimento

da atividade que direciona a autoconsciência para a incorporação da consciência social no desenvolvimento do sujeito. Elkonin elenca o “código de companheirismo” na adolescência como a reprodução das normas gerais correspondentes às relações desenvolvidas pelos adultos, compreendendo que este é o período crítico de validação fazendo uso de pares. Desse modo, o adulto se torna figura de referência, uma vez que é sua própria atividade que espelha os ensaios relacionais reproduzidos pelos adolescentes – o chamado “sistema de relação criança-adulto social” (Martins, Abrantes e Facci, 2017, p. 198).

Além disso, é importante considerar que as imagens concretas de imitação nestas figuras de referência não se limitam aos adultos presentes diretamente em sua vida, como familiares e professores, mas pessoas influentes do dado momento histórico-cultural, referente aos espaços ocupados pelo adolescente e seus semelhantes (Martins; Abrantes; Facci, 2017). É no processo dialético de objetivação e apropriação que ocorre o desenvolvimento cultural, enquanto uma síntese do contato entre o adolescente e aquilo que tem enquanto referência do que é um indivíduo adulto na conjuntura em que vive.

As referências do modo de andar a vida que o adolescente se apropria durante seu processo de desenvolvimento reproduzem as relações reais da forma de organização social em que os sujeitos se inserem. É por meio destas figuras de referência em que se torna uma possibilidade que a ideologia do modo de produção capitalista se encarne na particularidade de cada jovem. A partir dessas formas de relação, cada vez se instauram novas necessidades e motivos da atividade na adolescência, que se direcionam sucessivamente mais próximas da atividade de trabalho e, por conseguinte, qualificam seus interesses a partir da compreensão da finalidade que virá a ser o trabalho (Martins; Abrantes; Facci, 2017).

Desse modo, na adolescência, segundo Martins, Abrantes e Facci (2017), o estudo toma uma nova qualidade a partir das especificidades do modo de organização da vida dos

adolescentes, ou seja, a natureza da construção dos interesses tem um esteio supostamente pré-construído dos conceitos básicos escolares que permite ao adolescente relativa capacidade de definição de temas aos quais foca o estudo. Entretanto, uma outra característica desse período é que o adolescente ainda parte da organização de pensamento deficitária das qualidades da dialética, e por conseguinte, há uma tendência à cisão de conteúdos práticos e teóricos, onde a hierarquia de valorização desses varia em concordância aos elementos particulares do desenvolvimento dos sujeitos.

Sob essa ótica, torna-se necessário abarcar aspectos da estruturação da educação no capitalismo, que toma como norte a formação ideológica de jovens de maneira a reproduzir os elementos fundamentais da organização capitalista de divisão social do trabalho e alienação. Atendendo a essas práticas, é imposto ao sujeito um desenvolvimento intimamente ligado à lógica formal, em que a desconexão entre o trabalho manual e intelectual impera e acaba por atravancar o desenvolvimento de um raciocínio que possa compreender a união entre os elementos internos e externos de sua própria atividade, além de seu local enquanto produtor de novas formas de caminhar da vida (Martins; Abrantes; Facci, 2017).

Nas escolas soviéticas, o modelo de educação proposto aos adolescentes partia de um movimento de trazer atividades que realizassem operações de abstração complexas, tendo como finalidade fornecer um caminho para que o aluno passe a compreender o objeto com o qual se relaciona com mediações sucessivamente mais refinadas de acordo com o momento do desenvolvimento em que se encontravam (Martins; Abrantes; Facci, 2017).

Sobre essa perspectiva, Asbahr (2017) ao discorrer sobre a atividade de estudo, explicita que na base dos desenvolvimentos provenientes desse momento, está a apropriação de conhecimentos teóricos. É através desse movimento que os processos de desenvolvimento se transformam e adquirem novas qualidades.

Concomitantemente, ao passo em que ocorre a apropriação dos conteúdos teóricos, o entrelaço com o desenvolvimento de sentidos pessoais é fundamental para o desenvolvimento global do sujeito, transcendendo aspectos passivos de engajamento aos processos de aquisição de conhecimentos.

Além disso, é nesse movimento que os conceitos espontâneos passam adar espaço para a elaboração de conceitos científicos, isto é, o potencial nível de abstração do pensamento por conceitos espontâneos possibilita, por meio das mediações adequadas no processo de ensino, a apropriação científica direcionada à realidade concreta e a ampliação das possibilidades de entendimento e atuação nesta (Schroeder, 2007).

Nota-se, pelas influências vigotskianas, que essa apropriação não se dá de maneira mecânica e passiva, mas que os conceitos científicos são “instrumentos cognitivos” que orientam, por meio das generalizações da palavra internalizada e transformada em signo, a ação humana. Como categoria materialista, ainda vale destacar que os conceitos são concretizados na relação sujeito-objeto com significado atribuído pelas determinações do contexto histórico-cultural referente (Schroeder, 2007). Pode-se compreender que o processo de aprendizagem descrito, portanto, explicita a relevância do olhar atento à educação em seu caráter de instrumentalização e formação de sujeitos.

Em contrapartida, o que se apresenta no cenário atual é a valorização do ensino profissionalizante como suficiente garantia de proteção social aos adolescentes internados. Todavia, uma das mais gritantes contradições está no trabalho que passa a ser alienado no contexto capitalista e, dessa forma, o foco se direciona à preparação para o mundo laboral por meio de uma composição exploratória da força de trabalho, em contraposição ao caráter emancipatório de acesso livre a todo o saber produzido historicamente. Observa-se:

Uma vez que adolescentes do sistema socioeducativo compõem uma população que experimenta desigualdades e vulnerabilidades

sociais, as ações de formação e ingresso no mundo do trabalho oferecidas a esses/as adolescentes podem apresentar um distanciamento da realidade do mercado profissional e contribuir para sua colocação em setores desprotegidos ou em contextos de exploração do trabalho (Brasil, 2023, p. 32).

Sob esse viés, a educação técnica do sistema “S” de ensino encontra-se na contramão dessa proposta, visando uma formação focada na reprodução de operações de trabalho. A respeito dos processos de ensino técnico, Guimarães (2004) define que o ensino técnico redireciona a intencionalidade do ensino para algo que não visa a formação de sujeitos singulares, mas a construção de sujeitos adaptados aos seus contextos de trabalho, em que o foco do ensino passa a ser a responsabilização dos trabalhadores e, com isso, encontra-se subterfúgios para a não qualificação dos movimentos do próprio capitalismo.

Enquanto saldo da educação tecnicista, atrela-se intimamente a formação de identidades empreendedoras, com vista a uma dominação de técnicas fundamentadas na eficiência no emprego da mão de obra sem a possibilidade de debate sobre os elementos que compõe o que é o mercado de trabalho no qual o indivíduo está inserido, tal como apontado por Guimarães (2004).

Conclusão

Apesar das diretrizes nacionais não terem como objetivo explorar e desenvolver teoricamente a perspectiva ideológica que carregam, fica posta a necessidade de questionar quais as raízes históricas que influenciam as normas tais como conhecemos hoje. Uma exploração minuciosa do discurso e das práticas, articulada com a análise conjuntural, mostra-nos como o próprio projeto educacional, e o sujeito que dele fará parte, já são atravessados por concepções políticas que corroboram a lógica neoliberal.

A multideterminação dos processos de reconhecimento de jovens que passam por Medidas Socioeducativas de internamento

concebe elementos da formação social do Brasil e sua base na divisão racial do trabalho. Dessa maneira, faz-se necessária a incorporação dessa leitura para compreender a produção das particularidades dos adolescentes que estão majoritariamente dentro dos CENSEs.

A proposta de desenvolvimento na esfera da educação presente dentro dos CENSEs apresenta uma perspectiva quase paliativa da reeducação de jovens, em que apenas aspectos tolhidos da vida são colocados como importantes no processo educacional, denotando isso por meio do foco no ensino tecnicista e na resolução imediata — como a garantia de acesso a direitos básicos no contexto de internação, mas que se encerram com o fim da medida, e a compreensão de êxito caso não haja reincidência de atos infracionais, apesar das denúncias de violações de direitos pelas quais passam estes adolescentes e suas famílias independentemente do cumprimento das medidas.

Sob esse prisma, é importante salientar que comumente estes adolescentes singulares não possuem a atividade de estudo como atividade principal, em sua grande maioria, nem mesmo antes do cumprimento da medida, de modo que o próprio processo de socioeducação pautado dentro desses espaços desconsidera elementos de desenvolvimento desses jovens em sua totalidade. Em outras palavras, se as práticas socioeducativas reforçam a inserção nos modos precarizados de produção e reprodução da vida como fim em si mesma, sem questionar as possibilidades de transformação concreta da realidade ao alimentar o exército de reserva do capital, então a educação está falhando em promover a humanização destes jovens.

O levantamento da análise documental evidencia que, apesar da proposta pedagógica das medidas socioeducativas expor uma intervenção que contemple o sujeito em sua complexidade, suas limitações estão localizadas, em especial, na intencionalidade de um ensino que ainda serve à lógica capitalista de reprodução tecnicista e não emancipatória, individualizando no sujeito e em

seu núcleo familiar o papel de resolução de processos da esfera política e social.

Ainda, a falta de intencionalidade na pedagogia presente dentro dos instrumentos de efetivação de políticas públicas contrasta em grande medida com os objetivos propostos nas mesmas, tendo suas possibilidades de atuação reduzidas à reprodução mecânica de atividades, com ausência de desenvolvimento cultural e social e, com isso, denota um elemento cada vez mais aparente da forma de organização capitalista: a exploração cada vez mais desumanizada e brutal da força de trabalho e reprodução da lógica prisional e manicomial.

Apesar dos avanços referentes ao modo de conceber o ato infracional no decorrer da história, a pedagogia makarenkiana ressurge como uma alternativa de práxis inspiradora para a Psicologia Escolar, seja pela sua compreensão de como se desenrolam os processos críticos de desenvolvimento da adolescência em contexto de infração, seja pela ênfase na formação de jovens com possibilidades concretas de atuação na realidade que lhes é imposta.

Dessa forma, urge a necessidade de atrelarmos os estudos a respeito das medidas de internação a uma práxis não apenas compreensiva dos movimentos do capital, mas que também tem capacidade de construir formas novas de organização social. Apontamos que mais análises precisam ser feitas para embasar o estudo com maior qualidade das particularidades que surgem nos adolescentes quando sua atividade de estudo é realizada a partir de um ensino técnico, assim como quando a comunicação íntima pessoal se restringe às relações possíveis dentro de regimes de internação.

É necessário também que seja pautado que esses cerceamentos das possibilidades se atrelam às tecnologias sucessivamente mais refinadas do capital de conceber esses sujeitos. Finalizando nossas reflexões, temos como contribuições para a Psicologia Escolar a inspiração makarenkiana diante da barbárie institucionalizada: a natureza da prática pedagógica é importante para a construção de

sujeitos que rompem com as formas ideológicas de reprodução de violências, e o esteio da perspectiva reside na proposta revolucionária, na construção de novos sujeitos e novas formas de organização social

Referências

ASBAHR, F. S. F. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. In: ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?:** sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2017. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5zs3s>. Acesso em: 13 ago. 2024. BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, C.; BUFFA, E. (comp.). **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. 138 p.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1.082, de 23 de maio de 2014. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito

com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

CAVICHOLI, R. S. **Dois famílias, duas leis**. 258 f. Tese (Doutorado em Direito) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

DELARI JR, A. Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada. **Mimeo**, Umuarama, v. 2, p. 1-40, mar. 2009.

GUERRA, A. L. R. Metodologia da Pesquisa Científica e Acadêmica. **Revista Owl (Owl Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

GUIMARÃES, B. D. **Neo-tecnicismo no currículo por competências**: a experiência da escola do sebrae. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJP-B-674PAF>. Acesso em: 21 maio 2004.

GOMES, D. M. **Adolescente em conflito com a lei e a prática socioeducativa**: superação de conceitos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 137 f. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 45-47.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. 1ed. São Paulo: Mireveja, 2021.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: volume I. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAIA, L. A. A pedagogia socialista de Makarenko: notas pedagógicas. **Revista Dialectus**, n. 7, p. 68-81, 2016.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. [s.l.]: Editora 34, 2021.

MARTINS, L. M. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica**. p. 33 - 60, 2008.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 1ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.

MEDEIROS, F. C.; PAIVA, I. L. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 568-586, 2015.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-89.

PEREIRA, A. P. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.**, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2019.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, 2010.

PINEL, W. R.; RESES, E. S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo socioeducativo na revolução russa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 317, 16 dez. 2017. Universidade Federal da Bahia.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo:Loyola, 2004.

SANTOS, N. K. **O sentido da medida socioeducativa para jovens egressos da medida de internação**. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 286, 24 jan. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 21 maio 2024.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e Conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SOUZA, M. M.; GOMES, M. A. O.. A Educação Integral na URSS: experiências de makarenko na colônia gorki e na comuna dzerjinski. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 32, p. 297, 10 maio 2019. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5056>. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/105743183/3923-libre.Pdf?1694782386=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Educacao_Integral_Na_Urss_Experiencias.pdf&Expires=1715876963&Signature=CwtckJ-zLV AoLw8NanrwXbN CaoumOW6NnMvAliXZ. Acesso em: 16 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes,1991.

CAPÍTULO 9

ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Camila Trindade
Camila Turati Pessoa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir de que maneira se tem constituído a atividade de estudo em acadêmicos do curso de Psicologia, com especial ênfase nas referências que estão sendo construídas para a futura atuação de profissionais na área da Psicologia Escolar. As discussões aqui apresentadas fundamentam-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que serve como embasamento de compreensão da realidade e do desenvolvimento humano. Além disso, inserem-se no contexto da implementação da Lei nº 13.935/2019, que estabelece a presença de profissionais da Psicologia e Assistência Social na Educação Básica brasileira.

Nessa direção, partimos do princípio de que é cada vez mais relevante o diálogo sobre o próprio processo formativo dos estudantes do curso de Psicologia, visto que futuramente esses estudantes poderão atuar como psicólogos em instituições educativas e/ou contextos que envolvem processos de escolarização. Sobre isso, Carvalho e Sampaio (1997), por exemplo, já sinalizavam que, apesar da formação em Psicologia ser generalista, isto é, não estar direcionada a uma área específica, em geral “os cursos de Psicologia organizam-se segundo [...] disciplinas que vêm a configurar as áreas de atuação do psicólogo

que, até então, têm sido as principais: clínica, trabalho, escolar e social” (p. 15).

Logo, as intervenções realizadas no âmbito educativo formal constituem-se tradicionalmente enquanto uma das grandes áreas de investigação e atuação dos profissionais da psicologia. Precisamente, ao retomarmos a história de desenvolvimento e consolidação da Psicologia, é notável que em muitos momentos e contextos essa ciência esteve voltada para compreender os processos educacionais e atuar nas instituições educativas formais, isto é, sobretudo nas escolas da Educação Básica. Segundo Patto (2022), esses caminhos de produção do conhecimento científico e atuação no ambiente educacional muitas vezes (para não dizer majoritariamente) estiveram articulados com concepções pautadas tanto na classificação dos sujeitos escolares quanto na discriminação de raça, cultura e classe social.

Assim, ao considerarmos o contexto histórico contraditório que permeou a área da Psicologia Escolar e a atualidade marcada pela regulamentação da inserção de psicólogos na Educação Básica, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de compreender o processo formativo dos estudantes que realizam a formação em Psicologia. Essa compreensão é essencial uma vez que, diante da diversidade de ênfases formativas existentes no respectivo curso, temos diferentes possibilidades de sua consolidação, isto é, uma gama de formação bastante heterogênea nos cursos de Psicologia.

Diante desse panorama, emergem diversos questionamentos, tais como: quais são os conteúdos científicos ofertados aos estudantes de Psicologia? Como está sendo constituído o processo de ensino-aprendizagem nesse curso? E, sobretudo, estão sendo construídas mediações formativas que possibilitem aos acadêmicos a apropriação analítica das práticas e dos conhecimentos da Psicologia Escolar, especialmente os que já foram problematizados e refutados? Essas indagações são importantes para compreensão da qualidade e relevância da formação acadêmica no contexto da atuação na educação.

Assim, como já mencionado a Psicologia Histórico-Cultural é a perspectiva teórica adotada para compreender esses processos destacados, desde as instituições educativas até a constituição dos sujeitos, especialmente, as contribuições de A. Leontiev na Teoria da Atividade (Leontiev, 1978/2021). Essa perspectiva possibilita compreender, para além da aparência, tanto do processo formativo dos estudantes do curso de Psicologia quanto a própria atuação profissional na área da Psicologia Escolar. Em outras palavras, desvelar a formação humana – de estudantes e profissionais – alicerçada na realidade objetiva, a qual, sem dúvida, é histórica e social.

Para tanto, as discussões aqui apresentadas foram sistematizadas nesta introdução, seguido de um item que versa sobre as indagações em relação à formação acadêmica em Psicologia; seguido de outro que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, apresenta os pressupostos sobre o ser e tornar-se acadêmico de psicologia; a partir disso, disserta-se sobre os aspectos da atividade de estudo desses sujeitos no ensino superior em interface com as condições de possibilidade de novos fazeres na Psicologia Escolar. Por fim, as considerações finais encerram a reflexão proposta.

Formação em Psicologia: questionamentos e caminhos à construção de novas possibilidades

Consideramos importante retomar que a regulamentação da Psicologia, enquanto profissão ocorreu na década de 1960, período que também marcou um movimento de maior reflexão acerca dos processos formativos dos respectivos profissionais. É também relevante recordar que, anteriormente, isto é, ainda na década de 1930, segundo Jacó-Vilela, Rodrigues e Jabur (1999), o primeiro movimento de construção dos cursos de Psicologia foi articulado em torno de duas grandes áreas: uma destinada aos assuntos da Psicologia Geral e outra relativa a Psicologia Diferencial e Coletiva.

Partindo desse movimento histórico, que já refletia sobre diferentes frentes de atuação da Psicologia na sociedade brasileira, diversas transformações na composição e na organização dos cursos de Psicologia foram implementadas, sobretudo, quando observamos o histórico de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do respectivo curso. Nesse percurso, verificamos que, aparentemente, sobretudo de acordo com a implementação de diferentes políticas públicas na sociedade brasileira, a Psicologia passou a ser convocada inclusive a questionar suas concepções e práticas que, por vezes, estiveram a serviço da mera classificação e estigmatização dos diferentes sujeitos.

Nessa dinâmica, ao considerarmos que os processos formativos da respectiva profissão perpassam a formação superior, ou seja, a formação dos indivíduos no curso de Ensino Superior, torna-se evidente a necessidade de desvelar os limites e as possibilidades constituídas nesse processo educativo. Principalmente, quando tratamos deste cenário proporcionar as condições de possibilidade de formação da consciência dos estudantes e, portanto, também das suas futuras ações profissionais na realidade.

Vale lembrar que o surgimento das instituições educativas, conforme Romanelli (1991), ocorreu, entre outros aspectos, a partir da necessidade de transmissão das produções humanas entre as diferentes gerações. Assim, sob a perspectiva teórico-crítica, como destaca Saviani (2003, p.13), a educação revela-se enquanto:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Destarte, a partir das diferentes discussões já desenvolvidas sobre a educação, enfatiza-se a compreensão de que não é todo e qualquer processo educativo que possibilitará essa respectiva transmissão, mas sim o ensino que se estrutura de modo sistemático e intencional (Martins, 2013). Junto com isso, segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o processo de aprendizagem não diz respeito à mera assimilação dos conteúdos científicos. Ao contrário ao possibilitar a transmissão entre as gerações, ele impulsiona o próprio desenvolvimento humano dos sujeitos (Martins, 2013). É nessa dinâmica que podemos perceber a íntima articulação entre o processo educativo e a constituição humana, ou seja, são processos indissociáveis.

Assim, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é concebido nessa perspectiva temos as condições de possibilidades delineadas para o desenvolvimento de uma atuação profissional em Psicologia direcionada a mediação e ao fortalecimento do pleno desenvolvimento humano dos sujeitos escolares. Contudo, faz-se necessário identificar se tais condições de fato estão postas na atualidade, isto é, na sociedade capitalista.

Ao retornarmos à história da educação brasileira, segundo Romanelli (1991), verificamos um panorama formativo das classes populares, voltado essencialmente a formação trabalhista, isto é, de mão de obra barata. Em outras palavras, a educação superior, mais precisamente, os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade eram destinados exclusivamente à uma parcela da população brasileira, ou seja, a elite.

Nessa conjuntura, foram desenvolvidas compreensões e práticas psicológicas alinhadas com essa visão de mundo, isto é, que privilegiavam determinados sujeitos da sociedade e denotavam a necessidade de segregação de outros, tal como apontado por Patto (2022). Especialmente no campo da educação, Moura e Facci (2016) mencionam a construção do fazer psicológico calcadas em uma noção individualista, isto é, de que caberia única e exclusivamente aos indivíduos em si o manejo e/ou a solução das problemáticas de ensino aprendizagem. Por sua vez, Lane (1987)

denunciou os processos de classificação das pessoas voltadas a adaptação e/ou “encaixe” destas a modelos pré-determinados que consideravam o desenvolvimento humano “normal” e “anormal”.

Esses são alguns exemplos de concepções que permeavam o pensar e o fazer na história da ciência psicológica, ou seja, são teorias e ações desenvolvidas não apenas por um psicólogo em si, mas, muitas vezes, pelo próprio conjunto da respectiva categoria profissional. Vale enfatizar que, de acordo com a abordagem que conduz as análises deste capítulo, essas formas de compreensão e intervenção na realidade não são produtos da singularidade de dados indivíduos, mas sim constituídas historicamente e, portanto, expressam determinada concepção de ser humano, sociedade e da própria Psicologia. Por isso, é importante demarcar historicamente as concepções contraditórias que norteiam os entendimentos e as práticas dos sujeitos da realidade, mais do que, por exemplo, traçar meras responsabilizações individuais.

Desse modo, entendemos que o processo formativo em Psicologia também deve ser concebido em sua processualidade e historicidade. Sobre esse aspecto, Patto (2022) contribuiu para compreendermos as particularidades, sobretudo as mediações, que historicamente deram forma e conteúdo contraditórias ao trabalho do psicólogo no contexto escolar brasileiro. Segundo a autora, majoritariamente, esse trabalho foi fundamento em pressupostos racistas e preconceituosos acerca da diversidade da população brasileira. Esses pressupostos representam, antes de tudo, expressões de uma realidade marcada pela exploração e opressão dos indivíduos, mais do que elaborações inerentes à própria profissão. Assim, vale pontuar que essa compreensão não isenta o fato de que os profissionais também possuem um papel fundamental no modo como se apropriam, lidam e, principalmente, reiteram pressupostos excludentes e racistas.

Nessa discussão, o conceito de alienação emerge enquanto categoria fundamental para compreender os aspectos anteriormente mencionados. Dado que esse processo possibilita explicar os modos e as formas como a sociedade marcada pela

exploração do ser humano pelo ser humano retroalimenta o seu ciclo de perpetuação. Alienação, a partir de Vigotski (1930) diz respeito tanto a cisão posta no mundo do trabalho, quanto a fragmentação do próprio sujeito, isto é, da sua forma de lidar e conceber a realidade a partir das suas múltiplas determinações.

Analisar e, portanto, retomar essas ideias faz-se necessário para compreendermos o pensar e fazer tanto de estudantes dos cursos de Psicologia quanto dos profissionais da respectiva área. Tendo em vista, como defendido, que esse pensar e fazer não é produto individual, mas construindo socialmente. Por isso, torna-se cada vez mais relevante olharmos para a própria formação nos cursos de Psicologia, sobretudo, na perspectiva de desvelar quais conhecimentos e, portanto, entendimentos da realidade estão sendo apropriados e reproduzidos pelos estudantes.

Com o advento das políticas públicas educacionais, principalmente a partir dos anos 2000, ocorreu a ampliação das possibilidades de acesso e permanência no ensino superior brasileiro para diferentes indivíduos da sociedade. É fundamental destacar que esse cenário colocou em movimento a própria formação em Psicologia e, a sua própria inserção em outras áreas da sociedade.

Ademais, com isso, foi possível lançar as bases de superação do ensino superior voltado às elites brasileiras, ampliando o acesso deste processo formativo para outras parcelas da população brasileira. Sobre esse aspecto, Moura e Facci (2016, p. 504) enfatizam a relevância social da expansão do ensino superior, ao mesmo passo que alertam para o fato de que o “aumento de vagas não significa que os estudantes estejam tendo êxito no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa perspectiva, defendemos que a construção de novas possibilidades de atuação na área da Psicologia Escolar perpassa também por um olhar atento à formação inicial dos estudantes, tanto em seus aspectos históricos quanto em suas condições de possibilidades atuais. Assim, na sequência, será discutido os aspectos relativos à constituição do estudante de nível superior.

Constituição dos indivíduos e Formação da Consciência: a questão do tornar-se e ser acadêmico

Para discutirmos o processo constitutivo dos sujeitos e, portanto, o psiquismo e a consciência, partimos das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Vygotski (2000), essa abordagem concebe os respectivos processos em uma perspectiva histórico-social, mais precisamente, o desenvolvimento dos sujeitos do plano intersíquico para o plano intrapsíquico, ou seja, do social à constituição da singularidade.

Diante disso, a análise da formação e do desenvolvimento humano perpassa a investigação das relações sociais, especialmente, o modo de produção vigente, que delimita forma e conteúdo as condições de possibilidade de existência dos sujeitos. Assim, “quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade” (Leontiev, 2021, p. 104).

A partir disso, é evidente que para discutir o tornar-se e ser acadêmico, especialmente o processo de formação de consciência é imprescindível identificar a base das condições particulares de existência dos indivíduos, porém não enquanto determinação de suas vidas, mas enquanto processo que institui forma e conteúdo as suas vivências. Tanto é isso que, Leontiev (2021, p. 104) lembra que a própria “sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam”. Assim, é também a partir das condições de possibilidades e dos limites desta que se concebe a constituição dos sujeitos e, portanto, a formação de suas próprias consciências.

Sobre isso, Antunes (2018) é enfático em apontar que vivemos um momento histórico de intensificação da exploração dos seres humanos, sobretudo com a inserção das novas tecnologias, as quais deveriam auxiliar e otimizar a vida dos sujeitos, na prática, elas estão direcionando ao aprofundamento da opressão e exploração. Conforme o autor, a nova configuração do mundo do trabalho e, portanto, da sociedade em geral está marcada pela dinâmica de

flexibilização e terceirização do trabalho culminando, especialmente, na retirada dos direitos trabalhistas.

Esse processo incide na forma como as pessoas organizam e estabelecem suas vidas e, portanto, nas mediações que fomentam o seu próprio desenvolvimento humano como mencionado anteriormente. Vygotsky (1930, s.p.) já apontava essa relação destacando que como “resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano”. Assim, o “desenvolvimento distorcido do potencial humano” (Vygotsky. 1930, s.p.) revela-se enquanto processo e produto de uma dada particularidade, isto é, das condições de possibilidade a existências humana colocadas na particularidade capitalista.

Essa perspectiva culmina na concepção da constituição dos indivíduos para além de uma perspectiva biologista, mas sim calcada histórica e socialmente. Nas palavras de Martins (2013, p. 21), o “desenvolvimento do cérebro insere-se nesse trânsito evolutivo como resultado da complexificação da matéria viva altamente organizada, por determinação do confronto entre o ser e a natureza”. Por isso, não podemos conceber tanto a totalidade da constituição humana dos sujeitos quanto a sua respectiva consciência estritamente a partir dos aspectos biológicos/fisiológicos, mas sim na e pela unidade biológico-cultural que adquire escopo via articulação desses processos.

Desse modo, a questão do tornar-se e ser estudante do ensino superior requer um olhar atento no sentido de superar as concepções que cristalizam nos indivíduos contradições que são expressões de uma dada particularidade como citado anteriormente, por exemplo, a questão da intensificação da exploração e opressão posta na atualidade. Dito de outro modo, a constituição e, principalmente, a formação da consciência dos acadêmicos do ensino superior não deve ser concebida essencialmente em seus aspectos biológicos, mas sim nas e pelas relações sociais, isto é, no bojo das contradições já ditas

anteriormente. Nesse sentido, depreendermos que os conteúdos que compõem a consciência dos sujeitos não são elementos naturais, mas sim são calcados em significações sociais estabelecidas e apropriadas no plano entre sujeitos e a partir das relações sociais existentes (Leontiev, 2021).

Atualmente, especialmente no caso do estudante do ensino superior, compreendemos a constituição da consciência em sua qualidade alienada, isto é, marcada pela impossibilidade de apropriação do real em suas múltiplas determinações. Essa característica impõe, entre outras coisas, a construção de ações, ou mais precisamente da conduta humana, muitas vezes, visando a manutenção das atuais condições de exploração e opressão postas aos seres humanos. Tanto é isso que, Vygotsky (1930, s.p.) pondera que apenas:

Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem. A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico.

Nesse caminho, Abrantes e Bulhões (2016, p. 241), por sua vez, asseveram que a “forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e às particularidades fundamentais de sua personalidade”. Essa compreensão é essencial para desnaturalizarmos o processo de formação da consciência humana, visto que ela, assim como o psiquismo e as demais funções psicológicas superiores, passam a ser concebidas não apenas enquanto expressão de aspectos biológicos ou localizadas em determinadas estruturas do sistema nervoso, mas sim em seu processo de vir a ser, o qual é essencialmente social (Martins, 2013).

Com isso, direcionamos nossas compreensões e ações para além de perspectivas biológicas, mas sim nas condições de possibilidades postas aos sujeitos. Em outras palavras, como afirmam Pessoa e Leonardo (2021, p. 171), “devemos voltar o olhar para o alunado do Ensino Superior, considerando o hiato entre as diferenças das participações na realidade e o acesso aos bens culturais”.

Além disso, o movimento dessa compreensão perpassa por identificar e compreender a própria periodização do desenvolvimento humano, neste caso à luz da Psicologia Histórico-cultural. Desvelando esse aspecto da constituição humana possibilita identificarmos a atividade que fundamenta o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, relaciona-se diretamente com a sua constituição e formação da consciência. Por atividade, entende-se as relações que o sujeito “estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender às suas necessidades” (Martins; Eidt, 2010, p. 676).

Tendo em vista que a maior parte do público estudantil do ensino superior é composta por estudantes que recentemente saíram do Ensino Médio e estes, conforme a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, a priori, caracterizam-se enquanto idade adulta inicial ou juventude; Abrantes e Bulhões (2016, p. 251) ponderam que o desenvolvimento psíquico nesse período é gestado na dialética “atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva ou trabalho”.

Esse movimento expressa as diferentes articulações de trabalho e estudo constituintes do período da juventude dos seres humanos, mais precisamente a plena articulação destes processos é capaz de impulsionar o pleno desenvolvimento dos sujeitos nesse período do desenvolvimento humano. Assim, quando falamos da atividade de estudo profissionalizante podemos entender a atividade desenvolvida pelos estudantes do ensino superior, já a atividade produtiva diz respeito a atividade desenvolvida por esses estudantes que se articula com o mundo do trabalho.

Apesar dessa unidade dialética ser fundamental para o processo de constituição dos sujeitos e da formação da consciência,

uma vez que, esta é formada na e pela atividade humana (Leontiev, 2021), a forma e o conteúdo que ela – a unidade dialética – assume na atual particularidade tem muito mais limitado o pleno desenvolvimento humano, do que o promovido em sua totalidade e integralidade.

Desse modo, compreendemos que é o desvelamento dessa unidade que permite identificar, como apontado anteriormente, as relações que o sujeito estabelece com o mundo, as quais, portanto, constituem o seu próprio desenvolvimento humano. Assim, a questão do ser e tornar-se acadêmico do ensino superior, segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, requer fundamentalmente mapear algumas questões, a saber: *quem é o jovem adulto estudante do Ensino Superior brasileiro? como se formam as suas condições concretas de existência e, principalmente, como se forma a sua atividade de estudo profissionalizante.* Na sequência, será aprofundado a discussão sobre a atividade de estudo no ensino superior.

Atividade de Estudo no Ensino Superior: a atividade dos acadêmicos do curso de Psicologia

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente da Teoria da Atividade desenvolvida por A. N. Leontiev (2021), concebemos a atividade humana enquanto unidade essencial à constituição dos sujeitos, especialmente a atividade principal como condutora da formação do psiquismo no período da vida da juventude. Assim, o conceito de atividade auxilia a compreender o modo como os seres humanos se desenvolvem e se apropriam da realidade.

A atividade dominante, conforme Leontiev (2004, p. 311), não é aquela que toma necessariamente mais tempo no cotidiano dos sujeitos, mas “é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares”. Segundo o autor, a atividade estrutura-se a partir de diferentes processos, entre esses,

por exemplo, ações, operações, motivos, sentido pessoal e significado social.

Nessa dinâmica, o desenvolvimento e, portanto, a constituição dos seres humanos é compreendida como “um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura” (Vigotski, 2018, p. 93). Conforme o autor, esse movimento segue uma dinâmica específica, isto é, uma lei geral que denota a constituição dos sujeitos inicialmente social e culturalmente – nível intersíquico – e posteriormente singularmente – nível intrapsíquico.

Vale lembrar que, segundo Vigotski (1996), cada período do desenvolvimento, para além de ser constituído por momentos de crise, é formado e, pode ser caracterizado, segundo uma dada atividade dominante. Quando essa – atividade dominante – estrutura-se, ela impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos e, com isso, revelam-se possíveis características essenciais destes em determinados momentos de suas vidas.

Dessa forma, é importante retomar que de acordo com Abrantes e Bulhões (2016), na juventude, período inicial da vida adulta, constitui-se como a respectiva atividade a unidade contraditória que se estabelece entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. Assim, os processos de estudo e trabalho em unidade, convertida em atividade dominante, constituem as principais características do período da idade adulta inicial e, do mesmo modo, impulsionam o desenvolvimento dos jovens.

Nesse sentido, entendendo que o desenvolvimento humano se articula com a aprendizagem, podemos depreender que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2005, p. 41). Diante desses pressupostos, passamos a questionar sobre as relações que se estabelecem entre a formação do ser jovem, a partir da unidade contraditória entre a atividade de

estudo profissionalizante e a atividade produtiva, e o processo de aprendizagem no Ensino Superior.

A priori, para discutir essas relações, torna-se fundamental retomar algumas características que esse nível educativo vem assumindo na atualidade. Como evidenciado por Saviani (2010), especialmente ao discutir o movimento de expansão da educação, é possível notar uma propensão de concepção do ensino superior enquanto mais uma mera mercadoria disposta na sociedade do capital. Esse processo evidencia-se principalmente a partir do “estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado” (Saviani, 2010, p. 11).

Isso evidencia cada vez mais a necessidade de discutir esses aspectos, uma vez que, como mencionado no item anterior deste capítulo, a constituição dos sujeitos é delineada justamente a partir das condições concretas de existência dos sujeitos. Neste caso, cabe uma reflexão sobre quais possibilidades de constituição dos sujeitos estamos pavimentando ao tomarmos como base um ensino superior que esteja voltado à lógica da particularidade capitalista, isto é, da exploração e opressão. Assim, considerando o objeto das discussões deste capítulo, como é possível pensar e construir o processo formativo dos estudantes do curso de Psicologia para além dos processos de alienação?

Esse movimento, sem dúvida, perpassa um olhar atento sobre a forma e o conteúdo que assume a atividade de estudo profissionalizante dos estudantes do curso de Psicologia. Dado que, como mencionado anteriormente, é sobretudo a partir desta que esses sujeitos terão a possibilidade de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos da ciência psicológica. E, para além disso, de uma elaboração teórico-conceitual que vislumbre a articulação plena dos processos que fazem parte do desenvolvimento do pensamento, da memória e, principalmente, da própria consciência humana.

Com isso, entendemos que não basta apenas a apropriação pela apropriação, isto é, em si, de qualquer conhecimento. Ademais, precisamos construir mediações, via articulação da

atividade de estudo profissionalizante dos estudantes do ensino superior, para que esses sujeitos compreendam de fato os limites da própria educação capitalista, a articulação dos processos de alienação que perpassam a vida dos sujeitos escolares e, sobretudo, que sejam estudantes e futuros profissionais que avistem, a partir da perspectiva da ciência psicológica, outras condições de possibilidades para os diferentes contextos educativos.

Desse modo, torna-se fato que esse movimento é construído desde o processo formativo na graduação, especialmente via atividade desenvolvida pelos estudantes no contexto educativo. Como defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, são vários processos em articulação que dão forma e conteúdo à atividade humana, entre esses, destacam-se, também como já pontuado, as ações, operações, finalidade, sentido pessoal e significado social (Leontiev, 2021).

Especialmente sobre a ação, defendemos que ela “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa)” (Leontiev, 2004, p. 316). Por isso, as ações humanas são importantes mediações na relação do ser humano com o mundo concreto em geral, não obstante ela deve ser gestada em plena articulação com os demais processos da atividade.

Em uma investigação desenvolvida com estudantes que vivenciam o processo de dificuldades acadêmicas no ensino superior, Trindade (2021) observou que as significações e as vivências cotidianas dos estudantes universitários são pautadas em diferentes ações individualizadas de estudo, por exemplo, os processos de cópia, de assistir aulas, de resolução em si de listas de exercícios, entre outros.

Quando a autora detalha a investigação dessas ações nota que para além delas serem realizadas principalmente de modo individualizado constituem-se orientadas pelo motivo-estímulo de conclusão de uma determinada disciplina curricular do Ensino Superior. Esse tipo de motivo, segundo Leontiev (2004, p. 318), impulsiona as ações mais imediatas dos sujeitos e, por isso, são também denominados como “motivos apenas compreendidos”.

Em outras palavras, eles não são motivos capazes de gerar a articulação efetiva de sentido pessoal da atividade, não obstante eles sejam importantes na dinâmica da atividade humana.

Diante desses aspectos, considerando o cenário apresentado anteriormente neste capítulo, passamos a refletir sobre a formação da atividade de estudo dos acadêmicos do curso de Psicologia. Dito de outro modo, entendemos a necessidade de compreender como, e em quais condições, o respectivo estudante constitui-se na atual realidade educativa do ensino superior. Especialmente, o desvelamento das condições sociais nas quais esses sujeitos produzem e reproduzem as suas respectivas existências.

Junto disso, o desvelamento dessa dinâmica é fundamental também, quando pensamos as bases que fundamentam as compreensões de mundo dos estudantes do curso de Psicologia. Dado que é na atividade de estudo profissionalizante desenvolvida no ensino superior que o estudante tem a possibilidade de se apropriar de conhecimentos científicos da ciência psicológica, especialmente da área da Psicologia Escolar.

Nesse sentido, cabe a reflexão sobre como está ocorrendo o desenvolvimento da respectiva atividade, se ela está sendo orientada por ações mais imediatas e motivos apenas compreendidos, como evidenciado no estudo de Trindade (2021) ou se está sendo possível a formação de outras condições de possibilidade de concretização desta?

A partir dessas indagações, entendemos como é fundamental que o estudante do curso de Psicologia tenha acesso às condições necessárias e receba as condições de possibilidade para a plena concretização de sua atividade de estudo profissionalizante. Mais precisamente, para que esses estudantes orientem a articulação da respectiva atividade segundo motivos geradores de sentido, isto é, motivos que fariam a inserção do sujeito na realidade para além do imediato. Salientamos que esse movimento não é um processo exclusivamente empregado pelo estudante em si, ao contrário, para que sua realização seja possível é necessário pensarmos o próprio processo educativo e, sobretudo, as finalidades da educação.

Desse modo, ao analisar esses processos e buscando compreender a totalidade da formação da atividade de estudo profissionalizante dos estudantes do Ensino Superior na atualidade, Trindade (2021) revela a existência da ocorrência de uma ênfase na formação de ações de estudo individualizadas, na qual não se constitui plenamente uma relação entre motivos e fins da respectiva atividade. Visto que, segundo Leontiev (2004), a formação de uma dada atividade pressupõe uma articulação entre motivo e fim – objeto – de um dado processo.

Assim, quando os estudantes desenvolvem e estruturam seus processos de aprendizagem no Ensino Superior essencialmente segundo ações de estudo individualizadas, orientadas pelo motivo-estímulo de conclusão de determinada disciplina, pode-se revelar a possibilidade da ocorrência de uma formação fragmentada da atividade de estudo profissionalizante neste nível de ensino.

Dessa forma, diante da possibilidade de fragmentação da atividade de estudo, surge a seguinte indagação: como poderá ocorrer o processo de produção da consciência crítica da realidade por parte dos estudantes? A priori, parece que já temos uma grande dificuldade em relação à própria estruturação plena da atividade de estudante profissionalizante e, nesse caso, emerge outro questionamento: como pensar um conteúdo desta que seja voltado para além da alienação do próprio sujeito e de como ele compreende a realidade?

Para desvelarmos esses aspectos, segundo Leontiev (2021) precisamos retomar o movimento de construção da consciência dos sujeitos. Esse movimento pressupõe, segundo o autor, entre outros aspectos, a articulação de sentido pessoal e significado social produzidos na e pela atividade humana. Assim, de acordo com a Teoria da Atividade, buscando compreender e elucidar o mundo, os seres humanos vão produzindo generalizações explicativas acerca da sua realidade histórico-cultural. Portanto, são compreendidos os significados sociais, isto é, são mediações que possibilitam aos seres humanos realizarem sínteses explicativas sobre a sua realidade.

Vale destacar que os significados sociais não são processos naturalmente postos na realidade ou biologicamente instituídos nos sujeitos, ao contrário, são produções histórico-culturais pertencentes a “esfera das representações de uma sociedade” (Leontiev, 2004, p. 100). Nesse sentido, os significados sociais ao desenvolverem-se na e pela atividade humana, entre outros aspectos, possibilitam-nos identificar como o conjunto de seres humanos, em um dado momento histórico, compreendem determinado processo e/ou aspecto da realidade.

Junto disso, considerando a articulação da consciência humana, temos que pressupor ainda o sentido pessoal. Sobre isso, entendemos que ao mesmo tempo em que os sujeitos de apropriam dessas generalizações explicativas também elaboram sínteses singulares, isto é, conferem sentido pessoal à atividade. Assim, “o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação”, isto é, ele não é um processo linguístico em si (Leontiev, 2021, p. 215).

Desse modo, segundo o autor, o sentido pessoal é formado nas relações objetivas da vida, ou seja, na atividade, por isso não é concebido como mero objeto dos significados sociais. Portanto, desvelar o sentido pessoal, produzido pelos sujeitos perpassa por compreendermos os motivos que orientam as suas ações em uma dada atividade.

Por motivo, compreende-se “aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 45). Assim, a relevância de compreender o sentido pessoal que os sujeitos constituem em dada atividade, não diz respeito apenas ao olhar do sujeito sobre um processo, mas sim a forma como ele singularmente concebe e atua na realidade, isto é, como ele compreende e sistematiza sua existência.

Ademais, destaca-se segundo Leontiev (2021) que, apesar do significado social e sentido pessoal estarem intrinsecamente articulados, eles apresentam diferentes especificidades em sua gênese e desenvolvimento. Assim, se o significado social diz

respeito as generalizações explicativas da realidade, o sentido pessoal, por sua vez, diz respeito as elaborações singulares que os sujeitos desenvolvem.

A discussão de ambos os processos – significado social e sentido pessoal – é fundamental, pois considerando o contexto educativo, o processo de produção do sentido pessoal ganha destaque ao ser concebido no bojo da atividade de estudo profissionalizante, desenvolvida pelo estudante no ensino superior. Portanto, desvelar o sentido pessoal articulado à respectiva atividade possibilita também compreendermos os motivos implicados nas ações desenvolvidas pelos sujeitos. seja É ser capaz, também, de identificar o quanto e como os estudantes desenvolvem suas ações em suas respectivas atividades de estudo profissionalizante; e, sobretudo, se tais ações são relacionadas à apropriação dos conhecimentos científicos de uma dada área profissional, ou se relacionam meramente a reprodução e a memorização de determinado conteúdo.

Considerações Finais

O presente capítulo debruçou-se na discussão quanto aos acadêmicos em Psicologia no âmbito do Ensino Superior, isto é, se possuem condições de estabelecer a atividade de ensino e se as possibilidades dadas de formação fornecem um olhar crítico e ampliado à realidade social e cultural ao qual pertencemos na presente sociedade. Sabemos, que os cursos de nível superior, contraditoriamente, buscam formar profissionais – e nesse caso psicólogos/as – mas também se voltam à inserção ao mercado de trabalho, por nos encontrarmos em uma sociedade capitalista.

Com isso, questionamos e lançamos algumas reflexões a respeito de como a formação em Psicologia Escolar pode ou poderia estar traçando caminhos para que o estudante, ao ingressar em uma atuação profissional nessa área, esteja embasado teórico-metodologicamente para a transformação social e, do mesmo modo, possua um olhar alinhado aos preceitos críticos desse campo.

Nesse contexto, entendemos que a discussão da Lei 13.935/2019 torna-se essencial, pois envolve a necessidade de desvelar e atuar de forma crítica e sistematizada frente aos processos formativos dos estudantes dos cursos de Psicologia ao longo do Brasil, uma vez que essa é a formação inicial que, em muitos momentos, possibilitará os primeiros acessos e reflexões sobre os conhecimentos da ciência psicológica e, conseqüentemente, pavimentará a atuação dos respectivos futuros profissionais da área.

Além disso, enfatizamos o fato de que, mesmo diante de um processo educativo no ensino superior que é direcionado à alienação dos sujeitos, e possui como base a lógica da fragmentação da atividade de estudo profissionalizante, mesmo assim foi (e é) possível a formação de estudantes de psicologia comprometidos com a educação. De forma mais específica, com o questionamento frente aos processos contraditórios que historicamente permearam o fazer psicológico no contexto educativo. Ante a isso, abrem-se também as possibilidades para pensarmos o quanto e como as próprias contradições podem ser motores de transformação dos sujeitos e de suas formas de atuar no mundo, tal como preconizado pelas contribuições do materialismo histórico-dialético.

Nessa direção, endossamos a necessidade de novos estudos nessa perspectiva para uma formação em Psicologia que não seja segregada ou tendenciosa a alguma área de atuação, mas sim completa e que ofereça subsídios para atuar na realidade pelo que preza a profissão. Junto disso, defendemos tal formação a partir da constituição da atividade de estudo pela apropriação dos sentidos que constituem dialeticamente a profissão e também a modificam, isto é, trata-se de um movimento de articulação da própria consciência dos estudantes e futuros profissionais. Dessa maneira, vislumbramos o desenhar da Lei 13.935/2019 com psicólogos/as atuantes na Psicologia Escolar e Educacional somando os esforços para novos caminhos na articulação emancipadora da Psicologia com a Educação, portanto, visando uma melhor sociedade a todas e todos.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

CARVALHO, M. T. M.; SAMPAIO, J. R. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 17, p. 14-19, 1997.

JACÓ-VILELA, A. M.; RODRIGUES, H. C.; JABUR, F. **ClioPsyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 13ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicol.estud.**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3 p. 503-514, 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5ed. Queroz, 2022.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Um respiro à massificação: a arte como humanizadora da docência no Ensino Superior. In: BARROCO, S. M. S., ZIBETTI, M. L. T. & FACCI, M. G. D. **Psicologia e docência no Ensino Superior**: formação e atuação de professores (pp. 167 -184). EDUEM, 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 14ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 267 p.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.4-17, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica** primeiras aproximações. 8ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRINDADE, C. Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Maringá. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. (1930) Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm> Acesso em: 16 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski** sobre os fundamentos da pedologia. In: ZOIA, Z.; TUNES, E. Trad.: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor. 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. *et al.*. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

CAPÍTULO 10

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DE PROJETOS DE LEI SOBRE DISLEXIA E TDAH: IMPACTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/19

Wanessa Cristina da Silva Monteiro
Sílvia Maria Cintra da Silva
Viviane Prado Buiatti
Laura Rafaella Ramos Silva

Introdução

Com a aprovação da Lei 13.935/19, que prevê a presença de psicólogos/os e assistentes sociais na rede pública de educação, um novo panorama tem se delineado no campo das políticas públicas, notadamente no que concerne à inserção da Psicologia no campo educativo. O presente capítulo objetiva analisar o contexto histórico e político que permeou a formulação de Projetos de Lei (PLs) sobre a dislexia e o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no período entre os anos 2000 até outubro de 2020, o que resultou na formulação de uma linha do tempo de eventos políticos e sociais presentes quando da elaboração dessas proposições legislativas.¹ Ressaltamos, nessa discussão, as imprescindíveis contribuições da Psicologia Escolar, que nos permitirão uma compreensão mais aprofundada sobre a referida Lei e seus impactos na atuação de psicólogas/os no campo

¹A análise do contexto que gerou os PLs é o recorte de um dos temas abordados na dissertação de mestrado de Wanessa Cristina da Silva Monteiro, intitulada “Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes”, (2022), na qual 159 Projetos de Lei provenientes das Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais foram analisados.

educativo, especialmente no que concerne às queixas escolares e à patologização e à medicalização destas.

Antes de adentrar nos eventos que possibilitaram a criação da linha do tempo, apresentaremos a definição de Projetos de Lei, quem pode formulá-los, como funciona a tramitação de um PL, qual a relação existente entre os Projetos e as políticas públicas, o que são políticas públicas, além de trazer o que os PLs consideram como dislexia e TDAH e o modo como tais diagnósticos refletem em um processo de medicalização da vida e seu impacto na atuação de psicólogas/os escolares.

Projetos de Lei e Políticas Públicas

Compreende-se Projeto de Lei enquanto uma das formas de proposições legislativas, assim como as propostas de emendas à Constituição, os projetos de decretos legislativos, projetos de decretos de resolução, propostas de fiscalização e controle, requerimentos, pareceres, recursos etc. Os Projetos de Lei caracterizam-se por documentos que retratam determinado tema a ser submetido à deliberação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e podem ser apresentados em níveis nacional, estadual e municipal, no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais, respectivamente (Brasil, 1988).

Um Projeto de Lei pode ser proposto por vários atores sociais, como deputadas/os e senadoras/es de modo individual ou coletivo, Presidente da República, Supremo Tribunal Federal, Tribunais Superiores, Procurador-Geral da República, qualquer Comissão proveniente da Câmara dos Deputados, do Senado ou do Congresso Nacional e qualquer cidadão/ão por meio de iniciativa popular, desde que o projeto não seja de atividade exclusiva do Presidente da República, tenha no mínimo um por cento do eleitorado no país espalhado ao menos em cinco Estados e com não menos do que 0,3% dos eleitores de cada um deles (Brasil, 1988).

Além do Poder Legislativo, o Poder Executivo também propõe Projetos de Lei, sendo o Brasil um país com alto número de leis

provenientes desse poder, o que parece “estar ligado ao período de governo autoritário dos militares (1964-1985), bem como à aparente passividade do Legislativo, que necessita manter relações de cordialidade com um Executivo, detentor de vários recursos de poder” (Silva; Araújo, 2010, p. 1).

A iniciativa popular é outro relevante ator que pode propor PLs, contanto que o projeto não seja de atividade exclusiva do Presidente da República. Essa relação direta do povo para organizar proposições é um feito da Constituição Federal (CF) de 1988 que, do mesmo modo, admite plebiscitos e referendos, diferentemente das Constituições Federais anteriores que estabeleciam apenas os plebiscitos, como a Constituição Federal de 1937 (Brasil, 1937; Pouso, 2008).

É importante que tal conquista da população não seja entendida somente como um enunciado ideológico, que não possui valor prático, sendo fundamental que seja veiculada amplamente pela sociedade, pois é uma ferramenta que materializa o poder democrático. Pouso (2008) conceitua a iniciativa popular de poder-direito e aponta a necessidade de a população receber auxílio para acompanhar a elaboração do projeto e as outras fases do processo legislativo, já que é um procedimento complexo que exige suprir vários critérios, como conter a assinatura de no mínimo um por cento do eleitorado brasileiro com no mínimo três décimos por cento de eleitores de ao menos cinco Estados. Nesse formato, poucos Projetos de Lei por iniciativa popular foram encaminhados de acordo com os critérios citados e apenas quatro tornaram-se leis, segundo Garcia (2016). E

O povo não pode ser tratado como mero espectador, sentado à plateia, mas lhe deve ser garantida participação efetiva, com direito de voz nas sessões de votação, a fim de justificar o texto normativo e, também, esclarecer os efeitos esperados quando da publicação da referida lei (Pouso, 2008, p. 54).

Os PLs se caracterizam em Projetos de Lei Complementares ou de Leis Ordinárias (PLO) (Resolução n.º 17, 1989) e o que os diferencia é que nos primeiros a Constituição Federal já pré-determina a necessidade de a matéria ser regulada por própria lei complementar e já nas PLO pode-se versar sobre quaisquer outras matérias que não sejam regulamentadas por decreto legislativo, resoluções ou pela lei complementar (Brasil, 1989a; Silva, 2006).

No quórum de aprovação também há diferenças, já que, enquanto o Projeto de Lei Complementar necessita da maioria absoluta, ou seja, da presença de mais da metade absoluta de deputados e senadores para ser aprovado, o PLO precisa da maioria simples dos parlamentares desde que esteja presente a metade mais um na sessão. Os dois têm um processo legislativo sintetizado sendo votados uma vez em cada Casa Legislativa e em sua redação é importante que contenha o texto da lei representando a ideia proposta e a justificativa para a existência daquela lei. O Presidente da República pode sancionar totalmente o Projeto de Lei, vetá-lo parcial ou completamente se for de âmbito nacional (Brasil, 1989a).

Assim, um PL busca se tornar uma norma ou modificar uma lei já existente e não pode ferir nenhum dispositivo constitucional (Silva, 2006). Tramita segundo os Regimentos Internos de cada Casa Legislativa e todo projeto aprovado em uma casa deverá obrigatoriamente ser revisto pela outra, além de passar pelo crivo das Comissões Técnicas Permanentes, podendo ou não ser discutido e votado no Plenário (Brasil, 1989a).

Em sua tramitação, o Projeto de Lei é apresentado à Mesa Diretora e direcionado por sua Secretaria para as Comissões de competência que se manifestam acerca do mérito das matérias. Nas Comissões, se necessário, há a participação da Comissão de Finanças e Tributação para a parte orçamentária e também são averiguadas na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania questões de constitucionalidade, juridicidade e redação. É competência da Mesa, inclusive, verificar aqueles PLs que serão

discutidos e votados no Plenário ou se serão de competência conclusiva² das próprias Comissões (Pacheco; Mendes, 2015).

Os PLs que têm matérias semelhantes ou iguais serão agrupados e tramitados apensados e terão apenas um parecer. Assim que o Presidente da Comissão recebe o PL, nomeia-se um relator para analisá-lo e poderão ser feitas emendas ao projeto se for de competência conclusiva. É permitido ao relator aprovar totalmente, parcialmente, reprová-lo, apresentar emendas ou um projeto substitutivo e, ainda, arquivar um PL. Depois das Comissões, segue para a Câmara ou Senado e, posteriormente para o Presidente da República, que sancionará ou vetará este PL. Em caso de Projetos apresentados ao Plenário, as Comissões emitem seus pareceres e em seguida ocorre a votação das/os parlamentares, ida para a outra casa Legislativa e sanção ou veto do Executivo (Pacheco; Mendes, 2015).

Pelo exposto, entende-se a função dos Poderes na tramitação e elaboração de leis. Outro aspecto fundamental é que os PLs podem contribuir para a construção de políticas públicas, já que, quando aprovados ou ainda em tramitação, têm a possibilidade de introduzir o debate na sociedade civil e auxiliar a articulação política com lideranças, movimentos sociais, entre outros (Negreiros; Filho; Fonseca, 2020).

Existem várias definições a respeito do que seriam as políticas públicas. Segundo Teixeira (2002, p. 2), são “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Em uma sociedade democrática representativa, essas ações sociais demonstram a existência da luta de poderes e de proposições que afetam significativamente a realidade material dos cidadãos.

² Pela competência conclusiva das Comissões dispensa-se a deliberação das proposições legislativas em Plenário e, assim, as próprias Comissões podem discutir e votar os Projetos de Lei (Pacheco; Mendes, 2015).

Do mesmo modo, políticas públicas podem funcionar como retornos do Estado a questões públicas ou coletivas, permeadas por embates ideológicos entre os governantes, acordos realizados com os vários setores para benefício mútuo, influências de grupos e instituições sociais em determinada pauta, entre outros (Schmidt, 2018). Para serem configuradas como políticas públicas, as ações e providências necessitam ser conjuntas e não isoladas; apresentar certa intencionalidade para resolução de problemas antes de sua execução; as organizações sociais e corporações privadas podem, assim como o poder público, efetivar as ações elaboradas, porém, cabe ao Estado sistematizar e validar esse processo político.

Dye (2009) compreende políticas públicas como o que o governo escolhe efetivar ou não e Lasswell (1984), um dos fundadores na área e inaugurador do termo *policy analysis* (análise de política pública), estabelece que analisá-las é responder a vários questionamentos, especialmente acerca de quem ganharia com a aprovação da política pública, porque se ganharia e qual diferença faria a sua existência ou ausência.

Desde os anos 1950, as políticas públicas são analisadas nos Estados Unidos e desde os anos 1970 na Europa. Lá, o foco das disciplinas acadêmicas sobre a temática direcionava-se à prática, às ações governamentais sem aprofundar-se nas teorias que estudassem o papel estatal; na Europa, o estudo principal era o Estado e suas instituições, criando-se teorias explicativas que embasaram a construção da área (Souza, 2006).

A temática das políticas públicas fora inserida no governo estadunidense somente após a Guerra Fria e por uma validação da tecnocracia para resolução de problemas. Robert McNamara³ (Borins, 2010) inclusive, fomentou a criação de uma organização não governamental, a RAND Corporation, em 1948, preconizando

³ Robert McNamara, empresário e presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981, foi o oitavo Secretário de Defesa dos Estados Unidos ao longo dos governos de John Kennedy e Lyndon Johnson e um dos principais responsáveis por impulsionar a Guerra do Vietnã (Borins, 2010).

os chamados *think tanks*, instituições especializadas no estudo e na análise das políticas públicas. Testar métodos científicos na formulação e legitimação de decisões do governo em questões públicas tornou-se uma prática comum desde então (Souza, 2006).

No Brasil, os estudos científicos das políticas públicas estabeleceram-se ao final dos anos 70 e ao longo da década de 80 no campo das Ciências Sociais. Os acadêmicos produziram pesquisas analisando as relações das políticas públicas com a cidadania, com o histórico político e com a cultura vigente, além de pesquisarem tanto acerca das políticas gerais quanto das setoriais (Frey, 2000; Hochman; Arretche; Marques, 2007).

Desde então, há estudos sobre o Estado e sua estrutura interna, principalmente pela redemocratização do país em 1980 e a reforma do Estado em 1990. Pesquisas que investigaram amplamente as relações da economia com a adesão às políticas restritivas de gastos em países em desenvolvimento, analisaram os modos mais inclusivos de participação política na construção de ações sociais e expuseram nessa ligação das políticas públicas com o Estado seu caráter transformador da cultura política e da diáde Estado-cidadão (Hochman *et al.*, 2007).

Portanto, as políticas públicas, a possibilidade da participação popular pela formulação de Projetos de Lei, a existência dos conselhos deliberativos, das conferências e fóruns representam as formas de se efetivar o poder político, de concretizar a distribuição dos recursos públicos e de benefícios sociais para proporcionar um retorno às demandas trazidas, principalmente por grupos sociais de maior vulnerabilidade, efetivando o direito de cada sujeito à cidadania (Teixeira, 2002).

Projetos de Lei, dislexia e TDAH

Retomando a discussão acerca dos Projetos de Lei, atualmente vários deles tramitam no sistema legislativo brasileiro e abordam dois transtornos específicos: a dislexia e o TDAH. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)

compreende a dislexia como um transtorno específico da aprendizagem de origem neurobiológica que iniciaria nos anos escolares e causaria prejuízos na leitura, na exatidão na leitura das palavras, na velocidade e fluência ou no entendimento do que é lido. A ortografia, gramática e organização também seriam afetadas pela dislexia (*American Psychiatric Association [APA], 2014*).

Para que o diagnóstico seja uma possibilidade, é necessário ter a presença de ao menos um dos sintomas descritos acima no prazo mínimo de seis meses. Também se comparam as habilidades da criança na leitura e escrita com o esperado para sua idade cronológica, como mais um indicativo da dislexia. O Manual, do mesmo modo, destaca que as dificuldades específicas de aprendizagem não podem ser explicadas “por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada” (APA, 2014, p. 67).

Já o TDAH, entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, com início na infância, é diagnosticado quando há a presença de desatenção, hiperatividade, impulsividade e desorganização, também considerados sintomas quando excedem o comparativo de idade e o desenvolvimento dito padrão. Diversos sintomas precisam aparecer antes dos 12 anos de idade, persistirem por mais de seis meses e apresentarem-se em dois ou mais ambientes para que o diagnóstico seja efetuado. Mesmo não trazendo estudos que comprovem algumas associações, o Manual considera como fatores de risco e prognóstico critérios temperamentais; ambientais, como baixo peso ao nascer, tabagismo na gestação até histórico de abuso infantil e exposição a neurotoxinas; fatores genéticos e fisiológicos; e fatores modificadores do curso, como influências de interações familiares (APA, 2014).

O DSM V e a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial de Saúde, 1993) compreendem a dislexia e o TDAH de modo semelhante, ressaltando o caráter neurológico e

biológico da doença. Estes manuais são utilizados como referência para artigos acadêmicos e para a criação de associações populares, como a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Os manuais também legitimam o uso de psicotrópicos para sanar o que consideram como doença. Entretanto, a dislexia e o TDAH são transtornos bastante questionáveis pela Medicina e por outras áreas, como a Psicologia, pelo modo com que são diagnosticados e pelos motivos pelos quais são considerados doenças orgânicas (Moysés, 2010; Leonardo; Suzuki, 2016).

Há questionamentos da comunidade acadêmica sobre a legitimidade da dislexia e do TDAH. Os defensores dos transtornos se baseiam na justificativa biológica e alegam que os transtornos são derivados de modificações anatômicas cerebrais, de alterações nas funções do sistema nervoso e de alterações genéticas, porém tais apontamentos ainda são hipóteses, não tendo embasamento científico suficiente para uma comprovação (Moysés, 2010; Moysés; Collares, 2013; Moysés; Collares, 2020).

Moysés (2010) exemplifica com o caso da dislexia, em que pesquisadores afirmam existir mutações em quatro genes e utilizam a sigla GCPD para citá-los; entretanto, não explicam o significado dela nos artigos. A sigla, Gene Candidato a Predispor à Dislexia, se trata de um conceito altamente vago e que não é utilizado enquanto uma hipótese científica – prática plausível e indispensável para a ciência – mas como a comprovação total da existência de uma doença.

Da mesma forma acontece com as descobertas da neuroimagem, que utilizam de exames de imagem aplicados à neurologia e detectam a atividade de um conjunto de células ou órgão. Pesquisadores anunciam que a neuroimagem prova a existência da dislexia já que áreas cerebrais diferentes se ativam ao se comparar uma pessoa sem o transtorno com aquela que poderia tê-lo; mas, ao executar o exame, usam-se linguagem escrita e palavras inexistentes, ou seja, pseudopalavras. Quem não teve uma alfabetização adequada terá um desempenho inferior. “A questão

é: o exame detecta a causa de não saber ler ou detecta a consequência no cérebro de não saber ler?" (Moysés, 2010, p. 18).

Assim, a causa das dificuldades escolares e de comportamentos considerados inadequados em crianças possui apenas uma explicação validada, proveniente de origem orgânica, deslocando-se para o indivíduo e para o campo da saúde algo que se encontra na esfera social. Nesta perspectiva, a atuação específica de psicólogas/os baseia-se na perspectiva médico-clínica, ocupando-se do atendimento individual, fora da sala de aula, das crianças "com problemas de aprendizagem" (Antunes, 2003).

Nesse movimento, em que impera a transformação das diversidades dos modos de aprender e da vida cotidiana em transtornos psicológicos, perde-se a possibilidade de construir trajetórias diversas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, criando-se a patologização e a medicalização da educação: "A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual" (Moysés; Collares, 2013, p. 12). Além disso, desconsidera-se o processo de aprendizagem como multideterminado e, ainda, que a infância é plural. O conceito de medicalização foi criado para tratar justamente desse processo.

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (Conselho Federal de Psicologia, 2015, p. 11).

Souza (2007) aponta que a medicalização da infância e da educação autorizou e legitimou a produção de medicamentos pela indústria farmacêutica para curar doenças que também foram socialmente produzidas. As instituições escolares também

perpetuaram ações medicalizantes principalmente ao encaminharem as crianças que não reproduziam o padrão previsto de aprendizado e comportamento para especialistas que se inclinavam a biologizar a queixa e as questões fomentadas a partir dela.

O discurso que tanto a biologização quanto o uso de medicamentos solucionariam os problemas de aprendizagem e de comportamento de crianças impede discussões ampliadas, como quais comportamentos se presumem que as crianças terão em certa idade, quais as condições de formação e de trabalho de professoras/es, quais ações são construídas na escola, juntamente a uma equipe multidisciplinar, para atender casos complexos, como é pensada e articulada a educação brasileira, entre outros aspectos (Leonardo; Suzuki, 2016).

Em relação ao TDAH, em que a principal queixa apresentada seria a falta de atenção, considera-se tal situação como um transtorno com desequilíbrios químicos no sistema dopaminérgico, partindo de uma visão maturacionista das funções psíquicas e, por conseguinte, orgânico e individual. A solução proposta também repercute em uma intervenção nesse corpo visto como faltante, adoecido (Whitaker, 2017; Viana; Coêlho, 2020).

Nesta seara de patologias e diagnósticos, o processo de institucionalização da profissão de psicólogos/os e assistentes sociais na educação pública, por meio da Lei 13.935/2019, (re)cria as possibilidades para a construção de práticas críticas e desmedicalizantes diante da compreensão aprofundada das particularidades do processo de escolarização, especialmente a partir de políticas públicas emancipatórias, pois: “Investir na escola e nos/as profissionais da educação é uma questão estratégica para a constituição da democracia, da justiça social e dos direitos humanos e sociais” (Souza, 2020, p. 25).

A Psicologia Histórico-Cultural nos ajuda a compreender, diferentemente das concepções biológicas, que a atenção é entendida como uma função psicológica superior, como também são a imaginação, o pensamento, a memória, entre outras. Em um

movimento dialético, o homem constitui-se pelo trabalho e pela linguagem e é por eles constituído, ocorrendo um salto qualitativo de funções elementares para funções superiores. Ademais, tais funções não são decorrentes somente de aspectos orgânicos do homem, mas especialmente de elementos históricos e culturais que medeiam a relação do homem com a sociedade (Machado, 2019; Viana; Coêlho, 2020).

Uma dessas funções, a atenção, pode ser dividida em atenção voluntária ou arbitrária e atenção involuntária e tem a capacidade de selecionar certos estímulos, tanto do ambiente externo, quanto internos do sujeito, além de também regular outras funções da atividade consciente (Luria, 1991). A atenção voluntária e outras funções superiores desenvolvem-se pela apropriação de instrumentos e signos culturais, que são, por sua vez, produtos da cultura material humana. Pelos instrumentos e pelos signos, os sujeitos satisfazem suas necessidades e transmitem a cultura, a história de geração em geração, e modos auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, atuando como mediadores internos (Leontiev, 1978; Viana & Coêlho, 2020).

Para apropriar-se do uso dos instrumentos e signos, a criança requer a participação de um par superior que a eduque e ensine as funções de cada instrumento e como utilizá-lo passando de um estágio primitivo para o cultural (Vigotski; Luria, 1996).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 266 – 267).

A atenção passa de uma forma reflexa, quando a criança é orientada sobretudo por estímulos externos, a uma forma voluntária, representada quando permanece na atividade, mesmo que não prazerosa, em detrimento de outros estímulos. (Leite; Souza, 2014; Leite; Tuleski, 2011).

O que é entendido como TDAH, para a Psicologia Histórico-Cultural seria uma apropriação parcial da atividade humana, tendo relação com a atividade interpsicológica e com a qualidade dos processos de mediação, além de inserir a discussão do modo como as apropriações da cultura estão acontecendo em meio a um sistema neoliberal e pós-moderno no qual a rapidez, o imediatismo e o excesso de estímulo permeiam essa constituição (Viana; Coêlho, 2020; Leite; Souza, 2014).

Nesse sentido, entende-se que o biológico e o social formam uma unidade indissociável e seria indispensável analisar os fatores sociais que possibilitaram ou não o desenvolvimento como um todo, assim como discutir o desenvolvimento da atenção enquanto uma função psicológica superior (Leite & Souza, 2014).

Portanto, o discurso e a prática medicalizantes perpassam as crianças, os adolescentes, as escolas e, também a construção de políticas públicas e a formulação de proposições legislativas, promovendo influências em um campo bem mais abrangente. O objetivo dos Projetos de Lei acerca desta temática acaba sendo o de transmitir informações dos diagnósticos psiquiátricos que afetariam as crianças para que houvesse o reconhecimento daquelas que estariam doentes e assim nomeá-las com um transtorno que seria curável ou minimizado pela prescrição de medicamentos psiquiátricos (Cruz; Ferrazza; Cardoso Júnior, 2014).

Por conseguinte, algumas famílias e as Associações Brasileira de Dislexia e TDAH, legitimam e lutam pela aprovação dos Projetos de Lei, com a justificativa da defesa dos direitos das crianças diagnosticadas, do direito à igualdade e de tratamentos especiais para os filhos, que passam a ocupar uma categoria de doentes e que precisam do reconhecimento dessa doença pela escola e pelo Estado (Cruz *et al.*, 2014).

A Lei 13.935/19 oportuniza que psicólogas/os escolares inseridas/os no campo educativo possam contribuir para uma avaliação institucional que compreenda as múltiplas intersecções que envolvem o processo de aprendizado, reverberando práticas e atuações que diferem da concepção biologizante que perpetua a culpabilização dos sujeitos. Essas ações reflexivas carecem movimentar alunas/os, educadoras/es, familiares e gestoras/es, para que sejam construídas novas perspectivas de enfrentamento dos estigmas, diagnósticos e patologizações.

Metodologia

Para a construção da linha do tempo que analisasse o contexto histórico e político que permeou a formulação dos Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH, respaldamo-nos, metodologicamente, em pressupostos da pesquisa qualitativa. Na investigação qualitativa, há maior ênfase no processo investigativo em detrimento do resultado ou de generalizações e a fonte de dados é o ambiente cotidiano (Bogdan; Biklen, 1994).

O principal instrumento de análise é a compreensão do/a pesquisador/a sobre o material construído, buscando os contextos históricos, políticos e sociais que constituíram aqueles dados e, “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Assim, a epistemologia aplicada à pesquisa qualitativa sustenta a dimensão histórico-cultural do objeto e compreende o conhecimento enquanto construção humana. Destarte, escolhemos a análise de conteúdo para nos debruçarmos sobre os Projetos de Lei encontrados por meio de acessos a cada *site* das Assembleias Legislativas brasileiras, da Câmara e do Senado Federais.

O sistema de buscas nos referidos *sites* pelos PLs se dava ao clicar em campos como os de “matérias legislativas”, “atividades legislativas”, “atividade parlamentar”, “pesquisa de proposições”, “tramitação de projetos”, “tramitação da matéria”, “legislação”,

“pesquisa legislativa”, entre outros. Após a visita a todos os *sites*, encontramos 159 Projetos de Lei que foram analisados metodologicamente pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo possui um enfoque quantitativo pelo uso da frequência de palavras existentes no material e também um foco qualitativo, ressaltando a presença ou a ausência de algumas características no conteúdo e também pela criação de categorias de análise criando a coexistência de uma função heurística ao explorar o material, aberto ao que poderia surgir, e uma função de constatação ou não de hipóteses elaboradas a priori (Bardin, 1977/2016).

Assim, coerente com o enfoque qualitativo, a análise do material na análise de conteúdo também vai para além do conteúdo manifesto. “O objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977/2016, p. 52).

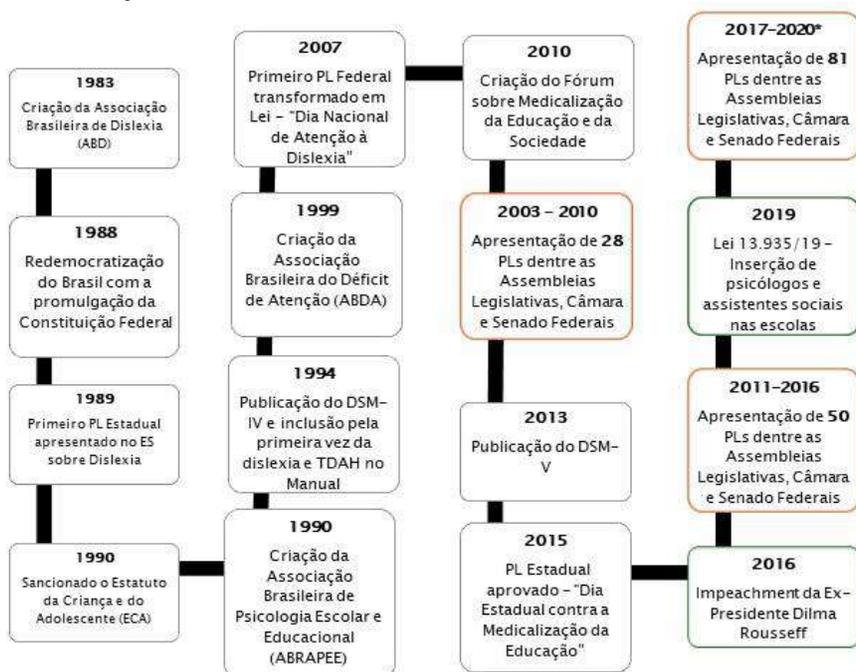
A compreensão dos dados é fundamental justamente para ressaltar o contexto em que se constituiu o material investigado e para delimitar as unidades de codificação ou registro, que podem ser uma palavra, trecho, minuto de um áudio, ou seja, a enumeração das características de um texto ou imagem; entretanto, a descrição não é o que caracteriza a análise de conteúdo. O objetivo é produzir inferências relacionadas às condições de produção daquele material e ser o intermediário para sua interpretação, buscando elucidar não apenas os antecedentes daquele conteúdo, mas também os desdobramentos provocados a partir dele (Bardin, 1977/2016).

Além da análise de conteúdo, o *Software NVivo* foi uma ferramenta importante no auxílio à pesquisa, no momento em que deixava à vista todos os PLs necessários para a análise, organização de eixos temáticos e para procurar por padrões no material (Ames, 2013). Mesmo possuindo esse recurso, o programa nada produziu de forma automatizada e o trabalho de codificação se manteve manual. A partir destes dois instrumentos, foi possível construir os eixos de análise dos Projetos de Lei e aprofundar nos aspectos sociais e políticos que permearam os PLs, como abordado a seguir.

O que os PLs nos contam?

Para auxiliar a visualização da análise, foi construída uma linha do tempo com a descrição de eventos históricos a partir de 1983 que possivelmente influenciaram a formulação dos Projetos. Para tanto, consideramos eventos com significativa proximidade com a temática da dislexia e do TDAH, com intervenções diretas principalmente provenientes do campo médico nesses supostos transtornos e de um contexto neoliberal que age deliberadamente imputando ao indivíduo e ao seu corpo a causa para problemas de ordens sociais e que gradualmente adentrou-se no sistema político e social brasileiro, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 – Linha do Tempo: Eventos históricos e políticos que permearam a formulação dos PLs.



* O término do levantamento do corpus da pesquisa ocorreu em outubro de 2020. Assim, há possibilidades deste número de PLs apresentados ser maior.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Iniciamos em 1983 com a criação da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), que desenvolve cursos, palestras, congressos, proporciona benefícios aos associados, sejam pessoas com dislexia, familiares, professores, estudantes, instituições de ensino e até mesmo para órgãos públicos. Segundo as informações provenientes do *site*⁴ da Associação, foi fundada por “um pai” que na década de 1980 contactou a *British Dyslexia Association*.

Esse pai trata-se do empresário Jorge Wilson Simeira Jacob, presidente e principal acionista do Grupo Fenícia e um dos fundadores do chamado Instituto Liberal (IL), considerado uma *think tank*, criado em 1983 no Rio de Janeiro junto a empresários como Donald Stewart Jr., Winston Ling, entre outros. O IL objetivava promover ideias liberais e neoliberais no Brasil no momento em que o país retomaria seu sistema político democrático perdido desde 1964 e promulgaria uma nova Constituição Federal (Friderichs, 2016).

O Instituto Liberal desenvolvia a necessidade de reconduzir as funções do Estado e compreendia que os problemas vivenciados no Brasil e na América Latina seriam devidos à interferência estatal no segmento econômico. Assim, produziram-se materiais didáticos, traduziram e publicaram livros de literatura liberal e promoveram palestras a fim de vender para as elites brasileiras o neoliberalismo e seu princípio de livre mercado como a solução (Friderichs, 2016).

Não consta no *site* oficial da ABD o nome de Jorge Wilson, o principal ator que criou a instituição e ainda mobilizou outras entidades internacionais para coligarem-se à Associação Internacional de Dislexia. Como Bardin (1977/2016) apontava na Análise de Conteúdo, é fundamental também identificar o que está ausente em um texto e ressaltá-lo, já que as ausências, do mesmo modo, revelam muitas informações sobre o que se pretende transmitir ou até mesmo sobre o que se pretende esconder.

Por conseguinte, não surpreende que em 1989 foi formulado o primeiro PL Estadual sobre dislexia, como indicado na linha do

⁴ <https://www.dislexia.org.br/quem-somos/> Acesso em: 05 out. 2020.

tempo. O PL 206/1989⁵ (Brasil, 1989b) de autoria do Deputado Estadual do Espírito Santo, Luiz Carlos Santana, na época filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), dispunha sobre a obrigatoriedade de teste para detecção da "Dislexia" nos estudantes da primeira série das escolas de 1º Grau da Rede Escolar Estadual. Os testes mencionados seriam aplicados a todos os alunos da primeira série e as escolas estaduais seriam obrigadas a proporcionar os resultados da avaliação aos pais e responsáveis. O PL foi protocolado na Secretaria Geral da Mesa, lido em Plenário e rejeitado na votação da proposição principal na Comissão de Justiça por ser considerado inconstitucional, sendo posteriormente arquivado em maio de 1990.

Juntamente aos eventos apontados, o Brasil passava por um de seus maiores momentos de luta e resistência contra a ditadura militar, instaurada desde o golpe de 1964, resultando na Constituição Federal (CF) de 1988. A CF/88 abarcou pautas direcionadas à proteção e à garantia de direitos, proporcionou legalmente uma cobertura de saúde universal sem precedentes – o Sistema Único de Saúde (SUS); assegurou o direito de crianças e adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e viabilizou diversas outras políticas públicas. Ademais, possibilitou a abertura política para que outros atores participassem dessa arena, como movimentos sociais e partidos de oposição que aproveitaram o momento para reivindicar espaços até então negados (Safatle; Junior; Dunker, 2021; Friderichs, 2016).

Estas medidas democráticas causaram críticas de defensores de uma visão neoliberal, e o receio dos empresários de não terem seus interesses considerados como anteriormente. Desse modo, os já citados Institutos Liberais (ILs) surgiram enquanto entidades civis para difundir a ideologia neoliberal e para formular políticas públicas pressionando e reivindicando suas pautas para os governos (Gros, 2004; Friderichs, 2016).

⁵ <http://www3.al.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=19255&aquivo=Arquivo%2fDocuments%2fPL%2fPL2061989.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

Os ILs que criticavam a CF/88 entendiam que ela dificultava o progresso e o crescimento por trazer ideias e práticas nacionalistas do direito do trabalho semelhantes ao varguismo⁶ nos anos 1930, por limitar a livre negociação entre empregador e empregado e evitar a privatização da educação (Neto, 2013). Para os neoliberais, o Estado deveria ter somente a função de fiscalizar serviços proporcionados por empresas privadas, e não ser o fornecedor e executor de políticas estatais, porque a população não teria a liberdade de escolher livremente o serviço que gostaria. Além disso, concebem o Estado como ineficiente e propício à corrupção (Friderichs, 2016).

Os Institutos Liberais então passaram a focar nas análises e formulações de PLs e de proposições de lei, divulgar teorias e propostas de reformas constitucionais, promover ideias de reforma do sistema previdenciário e trabalhista, privatização da saúde, educação, empresas estatais, com a economia baseada no livre mercado e a defesa da propriedade privada sustentada pela ideia máxima de liberdade, garantida apenas com um Estado mínimo (Friderichs, 2016).

Dessa forma, a elite brasileira percebeu uma oportunidade de compor um projeto ideológico hegemônico, não apenas, mas majoritariamente pelos Institutos Liberais, pelos *think tanks* divulgadas como sem vinculações partidárias, constituídas e amparadas por significativas contribuições de burgueses para contrapor às diversas medidas de garantia de direitos sociais que encontraram força na luta popular e na promulgação da CF/88. Como escreve Casimiro (2011, p. 15), o país viveu “Uma ênfase na ação mais defensiva nos anos de 1980 e uma ênfase mais ativa e propositiva na década seguinte, onde posição e movimento coexistiram nos dois contextos com intensidades diferentes”.

⁶ Getúlio Vargas governou o Brasil durante dois períodos. O primeiro, entre 1930 a 1945, estabeleceu medidas populistas e nacionalistas e também autoritárias a partir de 1937, com o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras Municipais. No segundo período, governou de 1951 a 1954 (Neto, 2013).

Seguindo na linha do tempo, em 1990 o ECA foi promulgado (Brasil, 1990). No movimento vindo da década de 1980 de romper com forças repressivas e ditatoriais, o ECA também afastou as doutrinas repressivas provindas dos Códigos de Menores e o fez proporcionando proteção e definindo direitos e deveres para crianças e adolescentes. O conceito de cidadania surgiu relacionado às lutas pela defesa de direitos sociais, políticos e civis e o Estado como o aparato que regularia e proveria tais direitos (Casimiro, 2011).

Em 1990, surgem também movimentos de incentivo à pesquisa e à ciência brasileira, como o caso da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), idealizada com o intuito de fomentar a ciência e profissão da/o psicóloga/o escolar e educacional. Esta sociedade civil e sem fins lucrativos, almejava – e almeja – estimular a produção de estudos científicos ao realizar congressos e demais espaços que divulgassem atividades práticas e pesquisas feitas pelos profissionais assim como encarregou-se de publicar informativos com temáticas de interesse para os psicólogos escolares e educacionais (Witter, 1996; Jacoby; Guzzo, 2013).

No que diz respeito à seara médica, as publicações dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos também impactaram na formulação de Projetos de Lei como indicado na linha do tempo. Em 1994, há a publicação da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM IV; entretanto, desde o DSM III, em 1980, ocorreram mudanças estruturais significativas no fundamento dos diagnósticos propostos (Scarin; Souza, 2020).

A fim de aproximar a psiquiatria do campo médico e alcançar uma padronização diagnóstica dos transtornos psiquiátricos, o Manual e suas edições subsequentes pretenderam ser descritivos, validando a presença de uma certa quantidade de sintomas em determinado período de tempo e deixando de se atentar para a etiologia e a historicidade do sujeito e sua condição. Embora o Manual carregue o termo “estatístico” em seu título, não se encontram discussões acerca desses dados estatísticos mencionados (Guarido, 2007; Scarin; Souza, 2020).

Após a II Guerra Mundial, ansiava-se por descobrir a cura dos transtornos psiquiátricos a partir dos diagnósticos e medicamentos, assim como aconteceu quando descobriram a potência dos antibióticos no tratamento de infecções bacterianas, e diversos estudos foram financiados pelo governo estadunidense e fiscalizado pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), coincidindo com massivas campanhas de *marketing* promovidos pela indústria farmacêutica (Whitaker, 2017).

Paralelamente às mudanças de intenção e de sentido dos Manuais diagnósticos, o discurso neoliberalista já vigorava, em uma relação de culpabilização do sujeito e do seu corpo pelos sintomas que experienciava e, em seguida, já trazendo o diagnóstico e a solução, por vezes medicamentosa, para que o desempenho no trabalho não fosse prejudicado, mas sim maximizado.

Para Scarin e Souza (2020), é com o desenvolvimento do DSM-IV que se manifestam os chamados Transtornos de Déficit de Atenção e Comportamento Disruptivo e os Transtornos de Aprendizagem; entretanto, as discussões sobre a dislexia e o TDAH datam de antes, quando nomeados de distúrbio de déficit de atenção (DSM-III) e distúrbio específico do desenvolvimento (DSM-III-R), respectivamente.

Seguindo a linha do tempo, tem-se a criação da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) em 1999. Assim como na ABD, não foram divulgados os nomes daqueles que lideraram o movimento de criação da Associação, tampouco artigos ou períodos científicos relatando esse processo institucional e não foram encontrados mais detalhes em outros *sites*.

No *site*⁷ oficial, apontam que a ABDA é uma associação sem fins lucrativos que objetiva promover conhecimentos científicos acerca do TDAH e capacitar profissionais que possam atender familiares e pessoas com o citado transtorno para que recebam o diagnóstico e o tratamento. Já a participação na construção de

⁷ <https://tdah.org.br/a-abda/quem-somos/> Acesso em: 05 out. 2020.

políticas públicas é algo mencionado no *site* e, também destacado no texto, o que confirma a intenção e participação tanto da ABDA quanto da ABD na formulação de PLs.

Em 2007 foi aprovado e transformado na Lei 13085/2015 o primeiro PL Federal 929/2007⁸ que dispunha sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, de Milton Monti do Partido PR de SP e que tramitou nas Casas Legislativas por oito anos (Brasil, 2015a). Por outro lado, em 2010, com o I Seminário Internacional nomeado “*A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*”, houve uma forte mobilização de acadêmicos e instituições para debater e lutar contra a medicalização, o que resultou no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

No intervalo entre 2003 a 2010⁹, período assim recortado intencionalmente pelas pesquisadoras para coincidir com a duração dos mandatos presidenciais, foram encontrados 28 PLs sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais a partir dos eventos históricos e políticos até então mencionados. O período mencionado marca a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) que durou oito anos. Dentre os 28 PLs, as ementas defendiam especialmente a identificação, tratamento e diagnóstico da dislexia e TDAH, implementação de dias nacionais em defesa aos transtornos e a inclusão no rol de medicamentos gratuitos aqueles destinados ao tratamento do TDAH.

Avançando para 2013, tem-se a publicação do DSM-V, seguindo a mesma estratégia mercadológica de seus antecessores DSM III, DSM-III-R e DSM-IV. É fundamental mencionar que desde 1981 a Associação de Psiquiatria Americana (APA), criadora dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos, formou sua própria

⁸ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=349923> Acesso em: 06 nov. 2020.

⁹ Nesse caso, sabe-se que o mandato governamental do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se encerrou no dia 1º de janeiro de 2011; entretanto, os PLs apresentados ao longo de 2011 foram contabilizados já durante o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff.

editora lançando mais de trinta livros anualmente e possui relações consolidadas com a imprensa, com o *marketing* e com a indústria farmacêutica para o financiamento de pesquisas e de eventos científicos. Segundo com Whitaker (2017, p. 281), “Os leitores do New York Times aprenderam que a ‘depressão humana está ligada aos genes’ e que os cientistas vinham desvendando a biologia do medo e da ansiedade”.

Moncrieff (2008) discute a intrínseca relação da psiquiatria com a economia desde a Revolução Industrial e como esse período permitiu a ascensão da psiquiatria moderna. O neoliberalismo como modelo socioeconômico vigente beneficiou multinacionais como a indústria farmacêutica, pelo incentivo ao consumismo, privatização de setores públicos e individualização de questões sociais; “Eles enriqueceram aqueles já ricos, fortaleceram corporações multinacionais e empobreceram uma proporção significativa da população tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento” (Moncrieff, 2008, p. 241).

Ao seguirmos na linha do tempo, temos um interessante contraponto político que diz respeito justamente a uma tentativa no Legislativo de demarcar um posicionamento contrário a todos os Projetos de Lei já apresentados sobre dislexia e TDAH até então e que contemplava o trabalho de cientistas, de acadêmicos, de instituições apoiadoras do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade que se opunham à lógica neoliberal e mercadológica proposta pelas ABD, ABDA e pelos Manuais Diagnósticos.

Em 2011, Carlos Giannazi, o então deputado estadual de São Paulo Carlos do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, apresentou o PL 454/2011 com a ementa que estabelecia o "Dia de Luta contra a Medicalização da Educação". Porém, após veto do governador Geraldo Alckmin do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) o PL foi arquivado. Apenas em 2015 a proposição legislativa 1009/2015 fora submetida outra vez pelo deputado Carlos Gianazzi (PSOL) em SP e transformou-se na Lei 16.081/2015 instituindo o "Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da

Educação", a ser promovido anualmente no dia 11 de novembro e que representa o movimento contra hegemônico (Brasil, 2015b).

O próximo evento da linha do tempo aponta o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (PT) e é citado pela impossibilidade do cumprimento integral do mandato, e dessa forma, a contabilização dos PLs neste período finalizou-se em 2016, ano em que foi retirada do cargo. Ademais, o processo do *impeachment* caracterizou mais uma vez as intenções neoliberais no país e tal acontecimento inclusive possibilitou que mais medidas neoliberais fossem estabelecidas, a exemplo da Reforma Trabalhista¹⁰ aprovada pelo Presidente Interino e antes Vice-Presidente Michel Temer em 2017 (Picolotto; Lazzaretti; Hübner, 2020) e a Emenda Constitucional 103/2019 (Brasil, 2019a), conhecida como Reforma da Previdência¹¹, elaborada pelo Ministério da Economia do governo de Jair Bolsonaro (Gervasoni; Linhares, 2021).

Entre o período de duração do mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, foram apresentados 50 PLs sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais. Em um intervalo de seis anos, o número de PLs quase duplicou quando comparado com o período de oito anos entre 2003 a 2010. As ementas se mostraram semelhantes às propostas anteriores de identificação, diagnóstico e tratamento dos transtornos, alterações na aplicação de vestibulares e concursos para aumentarem o tempo de prova de quem tiver um diagnóstico definido, afastamento de crianças e adolescentes de janelas e de quaisquer circunstâncias que possam desconcentrá-los em escolas, entre outros.

¹⁰ A Reforma Trabalhista objetivou diminuir a importância dos sindicatos na mediação empregado-empregador, alegando uma modernização nas relações trabalhistas e benefícios em negociações diretas entre esses atores, entretanto, a Reforma enfraqueceu direitos trabalhistas, aumentou o sucateamento do trabalho e o desemprego no Brasil (Picolotto; Lazzaretti; Hübner, 2020).

¹¹ A Reforma da Previdência exigiu regras mais rígidas para se obter a aposentadoria, além de aumentar o tempo de contribuição e da idade mínima para ter acesso ao direito. Foi mais uma medida neoliberal que almejou diminuir o papel do Estado na garantia de direitos sociais e que ampliou a vulnerabilidade e a desigualdade social de brasileiros (Gervasoni; Linhares, 2021).

O último evento mencionado na linha do tempo diz respeito à Lei Federal 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2019b). Essa lei derivou do PL Federal 3688/2000 do deputado federal José Carlos Elias (PTB) que tramitou durante 19 anos nas Casas Legislativas e ainda sofreu um veto do Presidente Jair Bolsonaro que posteriormente fora derrubado pelo Congresso Nacional.

O próprio tempo em que o Projeto de Lei tramitou até que fosse aprovado já constata a luta de diversos movimentos acadêmicos, sociais, de legisladores e entidades como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que compreendem a necessidade de assegurar psicólogas/os e assistentes sociais nos espaços escolares e os desafios enfrentado para aprovar medidas que contrariassem ou que não interessassem ao modelo neoliberal hegemônico explicitado. Atualmente, a luta acontece para que se faça cumprir essa lei em Estados e municípios.

Por fim, no período de 2017 a outubro de 2020 foram encontrados 81 Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais, o que demonstrou um aumento significativo de formulações de PLs em um curto espaço de tempo e que também mantinham a intenção de identificar os transtornos, diagnosticá-los e tratá-los. Importante notar que nas justificativas dos Projetos de Lei raramente o ECA, a maior política pública de garantia de direitos de crianças e adolescentes, foi citado, o que nos faz indagar o motivo desse grande marcador político e social ser desprezado por esses PLs.

Considerações Finais

O intuito da construção da linha do tempo apresentada neste capítulo foi contextualizar a formulação dos Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH e expor esse contraditório de forças, que

perceptivelmente não é justo, mas existe e persiste. Verificamos ainda, que, mesmo diante de diversos eventos históricos, o modelo socioeconômico neoliberal e “gestor de sofrimento psíquico” (Safatle, Junior, & Dunker, 2021, p. 5) perpassou toda a história apresentada.

Em suas várias facetas, o neoliberalismo associa-se a discursos e práticas medicalizantes sob uma pretensa persona de preocupação com a liberdade, pregando que a resolução de problemas sociais está em corpos individuais e bioquimicamente alterados. No entanto, acreditamos que a partir da Lei 13.935/19 e com a presença de equipes multiprofissionais na rede pública de Educação Básica é possível vislumbrar caminhos e propostas de atuações que se fundamentem em uma concepção crítica da realidade, reconhecendo os determinantes sociais e aspectos também subjetivos da rede de relações dentro da escola, buscando o questionamento e rompimento de práticas que subjuguem estudantes, professoras, gestoras, famílias e as/os próprias/os psicólogas/os.

Finalizamos com uma citação de Paulo Freire que inflama a necessidade de se manter oferecendo a contra hegemonia, mesmo que de modo tímido. Dentro do que é possível, buscamos a esperança de criar modos que superem condições que desumanizam a comunidade que se encontra dentro e fora das escolas.

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. [...] O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. [...]. Há um século e meio Marx e Engels gritavam e favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado (Freire, 1968/2020, p. 124-125).

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM V** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

AMES, V. D. B. As possibilidades de uso do *software* de análise qualitativa Nvivo. **Sociologias Plurais**, 1(2), 230-147, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/sclplr.v1i2.64766>.

ANTUNES, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. MEIRA, & M. A. M. ANTUNES (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas** (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. (Trabalho original publicado em 1977).

BORNIS, S. (2010). Strategic Planning from Robert McNamara to Gov 2.0. **Public Administration Review**, 70(1), 2010. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02278.x>.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937**, 1037. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. **Projeto de Lei nº 206, de 1989**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de teste para a detecção da “dislexia” nos estudantes da primeira série

das escolas de 1º grau da rede escolar estadual, 1989b. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=19255&arquivo=Arquivo%2fDocuments%2fPL%2fPL2061989.pdf>.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Resolução nº 17, de 1989**. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Diário Oficial da União, Brasília, 1989a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/egimento-interno-da-camara-dos-deputados/arquivos-1/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%2037-2022.pdf>.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13085.htm.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2015b). **Lei nº 16.081, de 28 de dezembro de 2015**. Institui o “Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação”, 2015b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-16081-28.12.2015.html>.

BRASIL. República Federativa do Brasil. (2019a). **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias, 2019 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de

psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, 2019 b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (Orgs.). **Investigação qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos Alvarez, M.J., Santos, S.B., Baptista, T.M., Trad.; pp. 47-51. Portugal: Porto Editora, 1994.

CASIMIRO, F. H. C. **A construção simbólica do neoliberalismo no Brasil (1983 - 1998):** a ação pedagógica do Instituto Liberal. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, Minas Gerais, Brasil, 2011. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/Dissertacao_Flavio_Henrique_Calheiros_Casimiro.pdf

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.** Grupo de trabalho Educação e Saúde do fórum sobre medicalização da educação e saúde. São Paulo, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf

CRUZ, M. G. A., FERRAZZA, D. A., & CARDOSO JÚNIOR, H. R. Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. **Nuances: estudos sobre Educação**, 25 (2), 210-233., 2014. Doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2645>.

DYE, T. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMAN, F.G.; SALM, J. F.(Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento:** bases epistemológicas e modelos de análise (pp. 98-129). Brasília: Edunb, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 66ed., 2020. (Trabalho original publicado em 1968).

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Ipea Planejamento e Políticas públicas**, (21), 211-259, 2000. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/176/o/pol__ticas_p__blicas_conceitos.pdf

FRIDERICHES, L. E. A importância dos think tanks para a divulgação do neoliberalismo no Brasil. **Revista Faces de Clio UFJF**, 2(4), 109-129, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/26621/18366>.

GARCIA, A. P. A Falácia da Iniciativa Popular em Projetos de Lei: uma análise sob a perspectiva da e-democracy. In: **Publicações da Escola da AGU: Fórum de Procuradores-Chefes na Temática: Pesquisa, Ciência, Tecnologia e Inovação – PCTI**, 8(2) 7-35. Brasília – DF, 2016. Disponível em: http://www.anpprev.org.br/redactor_data/20170310091156_livro_forum_pesquisacienciatecnologiainovacao_pgf.pdf

GERVASONI, T. A. & LINHARES, R. R. Neoliberalismo, austeridade e o desmantelamento dos direitos sociais: Uma análise na perspectiva dos efeitos sobre a Reforma da Previdência. **Revista Meritum**, 16(1), 157-173, 2021. Disponível em: <http://201.48.93.203/index.php/meritum/article/view/8334>

GROS, D. B. Institutos Liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 19(54), 143-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/YMpghFWNB8qgDstVdtHVHDr/?lang=pt&format=pdf>.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na

Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, 33(1), 151-161, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>

HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., & MARQUES, R. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: SciELO - Editora FIOCRUZ, 2007.

JACOBY, A. G. & GUZZO, R. S. L. História da ABRAPEE: por que e para que se organiza uma associação científica. In: **Anais do XVIII Encontro de Iniciação Científica**. Campinas, Brasil, 2013. Disponível em: https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2013/html/resumos.htm#letra_H – ISSN 1982-0178.

LASSWELL, H. **Política: quem ganha o que, quando, como**. Brasília: Edunb, 1984.

LEITE, H. A., & SOUZA, M. P. R. O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Nuances: Estudos sobre a Educação**, 25(1), 29-77, 2014. Doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2729>.

LEITE, H. A.; & TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, 15(1), 111-119, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>.

LEONARDO, N. S. T., & SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, 28(1), 46-54, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>.

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

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. V. 3, 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1991.

MACHADO, J. P. **A relação entre aprendizagem e desenvolvimento em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento de atenção e TDAH.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2019.

MONCRIEFF, J. Neoliberalism and biopsychiatry: a marriage of convenience. In C. L. Cohen & S. Timimi (Orgs.). **Liberatory Psychiatry: Philosophy, Politics, and Mental Health.** UK: Cambridge University Press, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543678.013>.

MONTEIRO, W. C. S. **Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In A. B. Benevenuto, et al. (Orgs.). **Dislexia: subsídios para políticas públicas** (pp. 11-23). São Paulo: CRPSP, 2010.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. In: CASTRO, L. R. **Desidades Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, 1(1). Rio de Janeiro-RJ, 2013. Doi: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i1.2456>.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Amp; Culturas**, (57), 31–44, 2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/3%20Maria%20Moyse%E2%95%A0%C3%BCs%20%26%20Ceci%E2%95%A0%C3%BCia%20Collares.pdf>

NEGREIROS, F., FILHO, G. S. O., & FONSECA, T. S. O psicólogo escolar em proposições legislativas: atuação e articulação política. In: NEGREIROS, F.; MAIA, J. B. D. (Org.), **Psicologia Escolar**,

atuação político-legislativa e luta antimedicalizante. Curitiba-PR: CRV; Teresina-PI: EDUFPI, 2020.

NETO, L. **Getúlio:** Do Governo Provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945). Companhia das Letras, 632 p, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de doenças: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

PACHECO, L. B., & MENDES, P. R. **Questões sobre Processo Legislativo e Regimento Interno.** Brasília: Edições Câmara, 2015.

PICOLOTTO, E., LAZZARETTI, M. & HÜBNER, M. F. Reformas neoliberais no mundo do trabalho no pós-impeachment de 2016: atores, argumentos e alguns resultados. **Revista Reis**, 4(1), Rio Grande, 109-125, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/11216>

POUSO, R. G. P. G. **Iniciativa popular municipal:** Ferramenta de Legitimação da Democracia. Dissertação de Mestrado. Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília – DF, 2008.

SAFATLE, V.; JUNIOR, N., S. & DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SCARIN, A. C. C. F., SOUZA, M. P. R. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 24, 1-8, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>.

SCHMIDT, J. P. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, 3(56), 119-149, 2018. Doi: <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>.

SILVA, J. A. **Processo Constitucional na formação das leis**. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

SILVA, R. S., ARAÚJO, S. M. V. G. Apropriação da agenda do Legislativo: como aferir esse fenômeno?. **Centro de Estudos da Consultoria do Senado**, 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-76-apropriacao-da-agenda-do-legislativo-como-aferir-esse-fenomeno>.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, 8(16), 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Culturas**, 57, 11-29, 2020. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.9>.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aa/tr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf

VIANA, E. F.C., & COÊLHO, J. P. L. Desenvolvimento da atenção voluntária e a crítica medicalização da educação: TDAH à luz da psicologia histórico-cultural. **Brazilian Journal of Development**, 6(3), 14278-14287, 2020. Doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-336>.

VIGOTSKI, L. S., & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia**: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

WITTER, G. P. Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. **Psicol. Esc. Educ.** **1** (1), 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artt ext&pid=S1413-85571996000100014.

CAPÍTULO 11

OS IMPACTOS DA (DES)CONTINUIDADE DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO PERÍODO DO ISOLAMENTO SOCIAL SOBRE O PSIQUISMO DA POPULAÇÃO ESCOLAR

Fernando Wolff Mendonça
Josavias Anthony Oshiro da Costa
Pedro Henrique Flóride Pires
Pedro Caruana Sartori

Os impactos da (des)continuidade do processo de escolarização no período do isolamento social sobre o psiquismo da população escolar.

A data de 11 de março de 2020 ficou marcada pela tragédia promovida pela pandemia de covid-19; após quatro anos e mais de 711 mil mortes no Brasil, ainda vivemos os fantasmas desse período de crise sanitária. Tais fantasmas não se manifestam apenas no luto daqueles que perderam pessoas queridas ou próximas, mas também do caótico manejo político desse período. O referido manejo durante os dois anos da pandemia seguiu o curso do negacionismo científico¹ e da defesa da produção material em detrimento a vida (Morosini, 2024).

No cenário caótico pandêmico a referência social de política pública esteve pautada no campo da saúde, principalmente no SUS, como importante meio de equidade social. Desde sua consolidação em 1988, o SUS e seus trabalhadores enfrentam uma

¹ Negacionismo que ainda está em vigor, pois, houve uma queda considerável nas taxas de vacinação infantil e há uma resistência atual de adesão das campanhas de vacinação da dengue. Para mais, ver em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/rportagem/covid-19/negacionistas-da-vacina/>

resistência constante às políticas de desmonte e sabotagem, um cenário que não mudou durante a pandemia (Araújo *et al.*, 2020). Assim como o SUS, o campo da Educação e seus trabalhadores, historicamente vivem semelhante situação.

Nagel (1992) apresenta que em todo cenário histórico de crise social, em geral de natureza do próprio capital, a política de Educação e seu campo de atuação, são chamados a superar essas condições, porém, sob as seguintes determinações

[...] no movimento de autopreservação da forma de viver, no movimento da tentativa de superação das crises para a manutenção do próprio capitalismo, a sociedade e os educadores ao exorcizarem a educação – através de discursos de cunhos mais políticos ou de cunho mais técnico -, concretizam, na prática, o desenvolvimento da lógica capitalista. (Nagel, 1992, p. 5)

Nagel (1992) ainda avalia que toda crise renova a necessidade e a expectativa de rever os defeitos e correções necessários para a educação, visando assim alinhar suas necessidades para a manutenção do modo de produção capitalista. Em que pese essa avaliação tenha sido realizada há mais de 30 anos, ela é interessante, pois apresenta um cenário semelhante quando olhamos para a crise sanitária recente.

Como meio de contenção do vírus, a medida mais recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi o isolamento/distanciamento social. Tratava-se de uma tentativa de restrição de atividades coletivas e de contato entre as pessoas devido à intensa contaminação coletiva e a quarentena para aqueles que foram infectado. Conforme Souza *et al.* (2021), o Brasil seguiu um curso heterogêneo e de descrença, principalmente por parte do governo federal, às medidas propostas pela OMS.

Nesse sentido, como meio a evitar o contágio do vírus, a educação, em respeito ao isolamento social, estabeleceu como política do período de pandemia a suspensão das atividades de

ensino presenciais, aplicando o famigerado Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Farage *et al.*, 2021).

Em que pese a necessidade do isolamento/distanciamento social, não é ocioso afirmar que a oportunidade de aplicação de medidas para efetivar na educação pública “o ensino a distância”² não é atual — há mais de três décadas tentam emplacar uma narrativa, na qual, é necessário democratizar o ensino, modernizar e flexibilizar a educação. Com isso, a pandemia, infelizmente, tornou-se um cenário possível de propagação massiva desse projeto, que, via de regra, está de mãos dadas com a precarização dessa política pública (Farage *et al.*, 2021; Saviani; Galvão, 2021).

O que surgiu como tentativa de manter o funcionamento da educação se deparou com uma situação estrutural miserável. Conforme Inep (2021), cerca de 99,3% das escolas de educação básica ficaram em média 279 dias sem aulas presenciais, tendo como principal estratégia desse período a utilização dos meios digitais para a manutenção das atividades educacionais; cerca de 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das escolas municipais adotaram aulas virtuais síncronas. Mas, em 2142 cidades as medidas de aulas síncronas não foram adotadas, ou seja, aproximadamente 40% dos municípios brasileiros.

O INEP (2021) não apresentou grandes explicações sobre o motivo dos quase 40% de municípios que não adotaram modelos síncronos de aula; entretanto, dados do ano de 2019 apontam que a falta de acesso à internet afetou 1 a cada 4 pessoas no Brasil, sendo uma porcentagem pequena de pessoas que utilizou esse acesso para os estudos. Devemos frisar que as condições tecnológicas de acesso a população seguem a mesma lógica da desigualdade social e racial brasileira (CETIC, 2020).

Souza *et al.* (2021) enfatiza as questões impostas e suas consequências na adoção do ERE para docentes e estudantes

² Conceitualmente, Ensino remoto e Educação a Distância são diferentes, porém, os mesmos mecanismos tecnológicos são empregados: criação de vídeos, webcam, plataformas virtuais, entre outros (Souza *et al.*, 2021).

[...] os equipamentos utilizados são adquiridos pelos/as próprios/as professores/as —, as disciplinas precisam ser repensadas (afinal, dar aulas de forma remota não significa tão somente que a relação professor/a estudante passa a ser mediada pelo computador) e a carga de trabalho é sobremaneira aumentada, entre outros fatores. No que se refere aos/às estudantes, várias outras questões podem ser levantadas, como a dificuldade de acesso à internet de qualidade e na quantidade necessária, a falta de equipamentos adequados para assistir às aulas e as dificuldades em se adaptar não apenas ao uso das tecnologias digitais, mas também de conseguir fazer bom proveito de tais tecnologias. No caso de crianças menores, essas dificuldades são aumentadas pela necessidade de mediação de responsáveis para acesso às plataformas e participação no processo educativo como um todo. (p. 76)

Não há como esgotar nesta introdução as determinações histórico-sociais que implicam na produção e reprodução do capitalismo, mas o cenário de caos político/sanitário nos auxilia a ilustrar as condições, na qual, a população escolar esteve inserida durante a pandemia. Além disso, a dinâmica de inserção de um ensino como o ERE também se apresenta como determinações concretas de vida que conseqüentemente produziu uma condição sofrimento psíquico que Menezes *et al.* (2021) refletiu assertivamente: “[...] até que ponto é possível desenvolver as potencialidades do pensar num cenário que cheira a dor, morte e angústia?” (p. 51).

A dor, a morte e a angústia destacadas pela autora, não são triviais, ou advém de um sofrimento meramente individual, as condições de precarização de existência se apresentam como determinantes considerados acessórios para a saúde mental da população. Para não incorrer nesse equívoco, devemos primeiramente compreender que a noção de saúde/saúde mental não pode ser descolada da existência material.

Traduzir esse movimento do real para a compreensão teórica implica na definição conceitual materialista do processo saúde-

doença, no qual não será desenvolvido no momento, porém é necessária sua introdução

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2002, p. 24). O processo saúde-doença é compreendido como determinado socialmente, pois as transformações sociais ocorridas em uma sociedade, em um determinado momento histórico, geram transformações na estrutura da saúde do indivíduo, como também da comunidade. A análise da determinação social do processo saúde-doença pressupõe a reflexão a partir da produção e reprodução do capital. Deve-se considerar a centralidade que o trabalho ocupa na sociedade, num processo de concentração de riquezas a partir da produção e distribuição das mercadorias necessárias à satisfação das necessidades humanas da atual fase do capitalismo. (Alessi *et al.*, p. 10, 2021)

É primário compreender esse aspecto, pois a deterioração da saúde mental da população escolar não ocorreu apenas devido a pandemia, mas a um conjunto de situações que já existiam, como o desemprego, fome, desigualdade e condições precárias de existência que já constituíam o cotidiano de trabalhadores da educação e alunos. Souza *et al.* (2021) destaca o alto índice de utilização de psicotrópicos por alunos e docentes, que em tese não se apresentam apenas como meios de “correção” de um estado de saúde, mas de um modo de suportar a existência. Nesse sentido, a crise sanitária se apresentou como uma determinação que agudizou os problemas anteriores.

Conforme Nascimento e Seixas (2020), os principais quadros de deterioração da saúde mental dos professores de educação básica nos últimos 10 anos são: depressão, altos níveis de estresse, ansiedade, *burnout*, entre outros. Sendo as condições de trabalho como, falta de estrutura e sobrecarga os principais fatores que levam essa categoria ao adoecimento. A sobrecarga de trabalho merece destaque, pois essa em geral está atribuída com a

extrapolação a invasão do tempo livre com as demandas de trabalho.

Se a extrapolação do tempo de trabalho na vida doméstica dos professores já era um fator de adoecimento, no período de isolamento social e da utilização do ERE como meio de manutenção das atividades escolares houve a incorporação absoluta do trabalho à vida doméstica. Outro fator relevante que reforça nossos argumentos é a falta de estrutura da escola presencial, falta essa não diferente no ERE

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38)

Docentes exaustos e sob condições de trabalho constantemente precarizadas apresentam a tônica da agudização das condições de deterioração da saúde mental durante a crise sanitária e o isolamento social.

Um componente relevante no que tange às condições de trabalho docente que devem constar em nossa análise, e que são dados que ilustram a dimensão de sofrimento da categoria docente é o fator da fragilização dos vínculos empregatícios. Conforme reportagem da BBC (2022), cerca de 30 mil docentes do ensino superior foram demitidos entre março de 2020 a setembro de 2021; outra reportagem apresenta salas virtuais com cerca de 300 alunos e demissões por mensagens automáticas (Domenici, 2020).

Na mesma tônica, quando olhamos para a situação dos estudantes da educação básica à superior, a intensificação do

sofrimento psíquico com a restrição das atividades também se tornou verdadeira.

Segundo Menezes (2022), as pós-graduações apresentaram os seguintes dados

Um estudo com quase seis mil participantes, de todas as regiões do país, revela o alto impacto da pandemia de Covid-19 nas atividades acadêmicas e na saúde mental de estudantes de pós-graduação. Entre outros dados, a pesquisa aponta que 45% dos alunos foram diagnosticados com ansiedade generalizada e 17% com depressão durante o primeiro ano da pandemia. Além disso, mais de 60% relataram crises de ansiedade e dificuldade para dormir. Falta de motivação e problemas de concentração foram reportados por quase 80%.

A ausência de contato, o isolamento, a solidão, as condições materiais e sanitárias instáveis se tornam um contexto de sofrimento, no qual ansiedade, motivação e concentração se encontram como sintomas. Isto é intensificado por cobranças, que se assemelham aos docentes, uma vez que, o tempo da atividade de estudo e o tempo “livre” se confundiam.

Quando olhamos para um grau etário abaixo dos universitários, ou seja, adolescentes e crianças que ainda estão presentes na educação básica, o isolamento social e a continuidade da atividade de estudo não ordenada se apresentavam como elementos de aprofundamento do sofrimento.

Diante do cenário catastrófico econômico causado pela pandemia de COVID-19 muitas famílias foram atingidas e os filhos vivenciaram grande preocupação em relação a perda de emprego dos pais e o medo de indisponibilidade futura das necessidades básicas como comida e água (Saurabh K. *et al.* 2020). Assim, a situação socioeconômica e perda financeira foi evidenciada na literatura como grande fator estressor no período da quarentena (Saurabh K. *et al.* 2020; Loades M.A. *et al.* 2020). Essa questão irá fortalecer ainda mais as desigualdades pré-existentes e os mais afetados serão os grupos já marginalizados. Ilustrando esse quadro, já é observado que crianças e adolescentes de famílias mais

pobres vêm sofrendo evasão escolar para se envolver em trabalhos informais com intuito de gerar renda familiar (Ghosh R. *et al.*, 2020) (Mata *et al.*, 2021, p. 6910)

É necessário afirmar que a escola e, conseqüentemente, o ensino presencial não são restritos a um papel meramente pedagógico, pois há uma função social importante que compõe essa instituição enquanto garantidora de direitos como alimentação, além do fator protetivo (Mata *et al.*, 2021). Por vezes, crianças e adolescentes recorrem aos trabalhadores escolares para relatar situações de violência vivenciadas em casa, ou com pessoas próximas.

Um estudo com 8079 estudantes indicou que 43,7% apresentaram sintomas depressivos, 37,4% ansiedade e 31,3% vivenciaram ambos durante o surto. (Zhou S.J. *et al.*, 2020). Nesse mesmo viés, outra pesquisa indicou uma prevalência de sintomas depressivos entre 22,28% dos estudantes nesse período (Duan L. *et al.*, 2020). Dessa forma, todos os estudos utilizados no escopo do presente trabalho deflagraram resultados negativos na saúde mental das crianças e adolescentes, proporcionando a elas maior carga de sofrimento psíquico no período pandêmico. (Mata *et al.*, 2021, p. 6911)

É indiscutível que o isolamento e distanciamento social foram medidas efetivas para mitigar o avanço da pandemia antes das primeiras vacinas surgirem. O luto, a dor, o medo e a insegurança eram afetos inevitáveis durante os dois anos mais aterradores, porém, não há como esquecermos que a maioria dos problemas das condições materiais de existência que enfrentamos já estavam presentes. Mais isso já compunha grande parte da dinâmica de sofrimento psíquico da população, inclusive daqueles que constituem o ambiente escolar.

A dimensão material do adoecimento psíquico

O aumento significativo de diagnósticos em alunos e professores, ou seja, como sintoma do adoecimento psicológico,

não é arbitrário, ou fruto direto do afastamento das relações durante o isolamento social — esse fenômeno é a expressão da crise estrutural do próprio capital, no qual, a pandemia foi uma grande catalisadora.

Por crise estrutural, devemos entender como um processo próprio das relações sociais de produção próprias do capitalismo, no qual, as quedas tendenciais nas taxas de lucro se apresentam como condições históricas da superprodução (Carcanholo, 2018; Antunes, 2020). Esse processo impõe à burguesia a necessidade de reorganizar a dinâmica de produção e reprodução capitalista a fim de retomar o aumento da taxa de lucro. Em momentos de crise, é com o avanço capitalista contra os trabalhadores, por meio da retirada de direitos e regulamentações trabalhistas, aumento das relações de opressão, intensificando a exploração dos trabalhadores e o lucro capitalista, que a burguesia busca manter o metabolismo capitalista funcionando (Carcanholo, 2018; Antunes, 2020; Faustino & Gonçalves, 2020).

No entanto, o que isso tem a ver com o processo de adoecimento psicológico aqui pautado? Adiantamos que a resposta, para nós, psicólogos histórico-culturais, é tudo. A compreensão materialista histórico-dialética dos fenômenos, nos aproxima metodologicamente da teoria das determinações do processo saúde-doença, desenvolvida pela saúde-coletiva. Mas antes de adentrarmos nessa pergunta, vamos apresentar brevemente uma análise do capitalismo brasileiro, sua crise atual e quais os mecanismos utilizados pelas burguesias para buscarem a mediação dessa crise por meio da intensificação e precarização do trabalho, na particularidade do trabalho docente no âmbito escolar.

As particularidades do capitalismo brasileiro o configuram como economia dependente, ou seja, o Brasil é subordinado a divisão internacional do trabalho. Segundo Alves (2018), historicamente o consumo da força de trabalho no Brasil caracteriza-se pela flexibilidade estrutural do mercado de trabalho, bem como pela superexploração da força de trabalho. Tais processos são constituídos na dinâmica dependente do capitalismo

brasileiro com sua industrialização tardia; ou seja, há no Brasil uma precariedade estrutural (Sousa, 2014). Processos cuja exploração das terras, colonização e escravidão dos povos originários e negros africanos propiciaram a viabilização do negócio da plantação de *commodities* para o mercado mundial, consolidando o sistema capitalista global, determinando a economia brasileira dependente (Alves, 2018).

A superexploração da força de trabalho em países de economias dependentes apresenta em sua gênese histórica as marcas da colonização promovida no período mercantilista³. As terras colonizadas sofriam com os saques europeu, no qual os produtos dessa exploração eram direcionados às metrópoles e às localidades que a produção de mercadorias se estruturava. Esta forma colonial de produção constitui a determinação de um trabalho precarizado estrutural no Brasil, isso pela escravidão de povos negros e originários, bem como, após a abolição, pela expropriação de mais-valia de imigrantes europeus com uma mão de obra barata, haja vista a condição da população negra em condições de trabalhos extremamente precarizados (Sousa, 2014). Nesse sentido, é fato compreender que o capitalismo se apropria de mecanismos preexistentes, como a escravidão, para a apropriação de mais-valia. No Brasil, portanto, a acumulação capitalista historicamente se constitui de forma majoritária no campo, o que viabilizou o sistema colonial de produção (Sousa, 2014).

Sousa (2014) discorre que a composição da classe trabalhadora brasileira e conseqüentemente as características de sua superexploração decorrem de três fatores que promovem a precarização estrutural do trabalho

- 1) a imposição de dificuldades de acesso dos trabalhadores rurais à posse da terra; 2) a exclusão, tanto desta parcela quanto do contingente da força de trabalho originária da mão de obra escrava, do mercado de trabalho que confere direitos sociais trabalhistas

³ O mercantilismo, como sistema colonial, é parte integrante da gênese do capitalismo.

assegurados por lei; e 3) a dimensão autocrática da dominação burguesa. (Sousa, 2014, p. 12-13)

A marginalização e a opressão da grande parcela da classe trabalhadora brasileira são constituídas de modo breve pelos elementos aqui citados, principalmente no que tange a precarização do trabalho no país. No que concerne as mudanças da composição da força de trabalho no Brasil, existem atualmente novas formas deste mesmo conteúdo, como a terceirização, por exemplo, na qual tem seu processo organizado com a acumulação flexível do capital, tendo como pilares políticas neoliberais e a terceirização como aparência desse processo.

É sob domínio da exploração do trabalho de uma classe sobre outra que jaz a natureza de ser do capitalismo. A necessidade da mais-valia, ou seja, do lucro, que é produzida pela exploração da classe que vive do trabalho (classe trabalhadora) é o que sustenta o domínio burguês. Porém, conforme essas condições de lucro enfrentam uma queda tendencial desse lucro, existe a necessidade de reformular a dinâmica de exploração do trabalho. É no cenário de queda dos lucros, que geralmente, a gestão do trabalho do capitalismo sofre mudanças. As chamadas crises estruturais do capitalismo, que assolam os países de forma recorrente, porém, compreendendo que os países que estão na periferia do capital sofrem com condições históricas particulares, vivenciaram e ainda vivenciam as necessidades na reformulação no campo da gestão do trabalho.

Nas questões particulares que envolvem o contexto brasileiro e a necessidade de alteração na gestão do trabalho, podemos observar também marcas significativas no campo da educação. Em 1960 e nas décadas subsequentes, a educação sofreu uma adequação às necessidades do mundo do trabalho, bem como ao ideário nacional-desenvolvimentista.

É, a partir de 1970, com a chamada crise do petróleo, que a gestão do trabalho e sua relação com o processo educacional sofre uma das grandes mudanças. O objetivo da reestruturação em

escala global é retomar o padrão de acumulação perdido com a crise descrita. Nesse contexto que o trabalho precarizado, historicamente utilizado pelo capital para aumentar o processo de acumulação, se redesenha como forma de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, descentralização e flexibilização etc., como formas alternativas de trabalho precarizado e como forma de desmobilizar movimentos operários (Antunes, 2008; Cavazzani, Santos & Lopes, 2024). Já nos anos de 1990, outro processo se apresenta na realidade, o imperativo da globalização (Oliveira, 2004). Marcado por uma educação orientada para a formação de trabalhadores, bem como uma gestão da pobreza, caracterizada pela padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos.

Essa tendência crescente de intensificação da precarização do trabalho se complexifica no século XXI por meio de uma chancela formal. A “contra” reforma trabalhista (lei n. 13.467, de 2017), o neoliberalismo como tendência geral no mundo do trabalho ratifica mudanças nas regras sobre jornada de trabalho, plano de carreira e remuneração. Jargões políticos como “flexibilidade”, “resiliência” “empreendedorismo”, bem como a ilusão de ampliar empregos, são ferramentas ideológicas que impactam a vida biopsíquica de trabalhadores, nas quais se iniciaram na década de 1970. Tais ferramentas são uma farsa, primeiro pelo processo universal de luta de classes, no qual a materialidade nos convoca a olhar sob a ótica de que tais processos são aplicados pelo princípio e necessidades da classe dominante. Segundo, de acordo com dados levantados pelo IBGE - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), de 2022, nos mostra que os índices de pobreza aumentaram, com cerca de 62,5 milhões de pessoas nessa situação, e cerca de 13 milhões de trabalhadores estavam empregados sem carteira assinada. As populações desempregadas e sem trabalho, mas se movimentando para a busca de um, estimou-se cerca de 9 milhões e meio de pessoas, sendo maior que a série histórica de 2012, entendendo também a pandemia como catalisador (Cavazzani, Santos & Lopes, 2024).

A pandemia foi cenário de transformações tecnológicas, ou melhor, uma implementação de processos que também caminhava a passos e se realizou um salto neste contexto. Devido ao isolamento social necessário para contenção do vírus, emergiram novos espaços de trabalho, o que provocou modificações significativas nas relações e condições de empregabilidade, legitimadas pela reforma trabalhista, como a intensificação do trabalho do ensino remoto. Na toada de toda sociedade, o setor educacional teve um processo de digitalização da educação, precisando de uma rápida adaptação dos professores, alunos e demais profissionais inseridos nesse setor. Segundo os autores, tais processos, transformaram de uma forma disruptiva as práticas pedagógicas e gestão, passando à lógica digital ser o centro das atenções. Unificou na dinâmica do trabalho dezenas de novas tarefas, como utilizar redes sociais, aplicativos de interação e produção de conteúdos digitais. Além de toda dinâmica própria que caracteriza trabalhos de home office, como o afastamento das relações professor-aluno, desmobilização de movimento dos trabalhadores, dificuldade de observar o desenvolvimento dos alunos, bem como lidar com o processo de isolamento social imposto pela dinâmica pandêmica (Cavazzani, Santos & Lopes, 2024).

Podemos destacar que o emprego dessas novas tecnologias, decorrente de um processo de crise, aprofundou a já precarizada carreira docente, serviços públicos tornaram nichos de negócios para o capital. Na dinâmica tributária, uma nova fase do capitalismo, o processo central de novos empreendimentos privados, configura a exploração econômica de dados, no qual mobiliza e é mobilizado pelos algoritmos, em que o professor está nele inserido (Cavazzani, Santos & Lopes, 2024). Hoje todo lugar pode ser um espaço de trabalho, conceitua-se isso como “fábrica difusa”. Tal processo faz crescer a precarização dos professores e demais profissões. No entanto, historicamente, ser professor no Brasil cria estigmas ideológicos, no qual se intensifica ainda mais a dificuldade de encontrar sentido para realizar essa atividade em nosso país. Além disso, também em 2017, a Lei nº 13.415/2017, alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

aumentando o tempo mínimo do estudante na escola e flexibilizando a organização curricular, aprofundando uma tecnicização e formação profissional, principalmente no ensino médio. Os autores afirmam que

A mercantilização cada vez mais agressiva da educação, precarizando as condições de trabalho e vida dos professores, como se vê no caso das plataformas, não só não resolve os problemas do País nesse sentido como atua para os aprofundar (Cavazzani, Santos & Lopes, 2024, p. 225).

Essa totalidade, representada pela mudança no mundo do trabalho devido à crise do capital, bem como processo de intensificação por conta da pandemia, também aprofundou um processo que há muito tempo esteve em movimento, sendo ele o processo de sofrimento e adoecimento psicológico de professores e alunos. Historicamente, devido a toda precarização do trabalho docente, como a fragilização dos vínculos empregatícios e toda dinâmica neoliberal dos últimos anos, bem como o contexto de violência que se firma nas escolas diante toda desigualdade, professores já se encontravam em situação de adoecimento psíquico (Oliveira & Santos, 2021).

Com a observação dos dados na primeira parte do trabalho, além do que foi dito até o momento, vimos que corrobora com nossa compreensão do processo saúde-doença, sustentado na teoria da determinação social. Com formulações de Cristina Laurell e Jaime Breilh, o período que sucede 1970, intensifica um processo de superação do modelo da história natural da doença. Essa teoria aborda o processo saúde-doença na unidade dinâmica biológico-social, compreendendo a determinação social que possuem os eventos biológicos e a relação do processo de adoecimento com nossos modos de andar na vida. Buscando compreender o movimento da realidade por meio da dialética universal-particular-singular (Almeida, Renata & Schuli, 2020).

A teoria da determinação social do processo saúde-doença se constitui numa perspectiva marxista, que conflui com a Psicologia Histórico-Cultural, nos munindo para a compreensão do sujeito que se encontra em adoecimento psíquico. Consideramos o sujeito em sua totalidade, como uma pessoa com necessidades relacionadas ao seu território, à dinâmica de exploração e opressão que o constitui dentro de relações de vínculos singulares. Estes proporcionam condições singulares de desenvolvimento, necessitando de adaptações plásticas do corpo do indivíduo à sua realidade para sua sobrevivência, assim como processos de destruição dessa integridade corporal (Almeida, Renata & Schuli, 2020).

Portanto, compreendemos que a dinâmica do mundo do trabalho influencia radicalmente a dinâmica de desenvolvimento psicológico, incluindo um desenvolvimento que obstrui o fluxo de vida de trabalhadores, constituindo um processo de adoecimento psicológico. Além disso, as particularidades que permeiam nossa vida, como as dinâmicas de opressão relacionadas a raça, gênero e sexualidade, intensificam processos destrutivos e disruptivos no psiquismo; a isso se soma o fato de que a intensificação do trabalho e o isolamento social diante da pandemia do coronavírus se constituem na totalidade da obstrução de vida de trabalhadores docentes. Nesse sentido, é evidente observar que as condições atuais do mundo do trabalho, expressas brevemente neste texto, bem como suas consequências aparentes na dinâmica de vida dos trabalhadores docentes e alunos, possam produzir pessoas adoecidas.

O processo de adoecimento e sofrimento decorre de um momento da atividade docente constituído por novas necessidades, novos desafios para se enfrentar num contexto pandêmico e pós-pandêmico. Esses novos desafios, aliado às condições de trabalho apresentadas, geram tensões e angústias relacionadas à vida pessoal do docente, bem como à sua atividade profissional. Isto também ocorre na vida de alunos, desenvolvendo dinâmicas adoecedoras ou processos psicológicos que são obstruídos pela dinâmica da vida na sociedade capitalista. Tal processo ocorre pela relação de

apropriação e atribuição de sentido por meio da vivência dos sujeitos em seus vínculos singulares (Branco, Souza & Arinelli, 2022). A resposta “tudo” da pergunta levantada, teve sua elaboração ao longo dessas páginas e no entendimento da determinação social do processo de sofrimento psicológico.

Entendemos, pelo enfoque histórico-cultural, que a escola é o ambiente de promoção de desenvolvimento, local onde há a apropriação de conceitos científicos necessários para o desenvolvimento e complexificação de processos psicológicos superiores. O docente, nesse espaço, tem papel fundamental na concretização do objetivo da escola, a característica do trabalho docente é imprescindível para o processo de socialização do conhecimento, produzido historicamente pela humanidade (Branco, Souza & Arinelli, 2022).

Necessidade de produção de uma educação humanizadora

De acordo com Vigotski (2009), os processos de desenvolvimento e de educação não devem ser estudados separadamente, visto que estão diretamente ligados. Desde o nascimento, os indivíduos, por meio dos percursos educativos, apropriam-se da cultura e, por meio desta, humanizam-se. Todos os seres humanos estão submetidos a apropriação da cultura que, de certa forma, auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas, contribuindo para que a aprendizagem impulsione o processo de desenvolvimento psicológico humano.

O autocontrole da conduta é objetivo e condição básica ao pleno desenvolvimento das funções psicológicas. Este não se desenvolve de forma espontânea. Para que isso ocorra é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que pressupõe o processo educativo. A aprendizagem visa auxiliar o indivíduo a descobrir o mundo e o universo de criações do homem, orientando e organizando suas ações, fazendo com que eles compreendam sua importância enquanto indivíduos históricos e, conseqüentemente, transformadores da realidade. Por meio da

humanização, os indivíduos tornam-se parte da história e a constroem na relação que estabelecem uns com os outros (Martins, 2011).

A educação tem a função de possibilitar a vinculação de conhecimentos científicos, de maneira sistematizada, aos conhecimentos que o indivíduo já possui. Ao se apropriar da cultura e dos avanços produzidos pela humanidade ao longo de sua história, os indivíduos estão, de certa forma, repetindo estes avanços e, conseqüentemente, apropriando-se dos mesmos. Por isso, a qualidade do ensino, a natureza dos conteúdos e as atividades desenvolvidas se relacionam diretamente com o nível de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Martins, 2011).

Entendemos que uma educação humanizadora é aquela que proporciona o pleno desenvolvimento de seus indivíduos. Por meio dela os indivíduos tornam-se mais aptos a compreender o mundo, possibilitando-os serem capazes de enxergar os fenômenos para além de suas aparências, tornando-se assim protagonistas de suas vidas, produtores do desenvolvimento histórico e não apenas espectadores passivos deste processo.

De acordo com Saviani (1992), a educação é instrumento para a emancipação intelectual e econômica dos trabalhadores, quando se engaja na apropriação de conhecimentos fundamentais à tomada de consciência do trabalho enquanto essência humana, do conflito de classes e do potencial de mudança que a luta organizada pode promover neste processo. Segundo o autor, a escola, na sociedade atual, configura-se como a principal responsável por promover o desenvolvimento do pensamento teórico ou conceitual. Logo, temos que o ensino escolar é veiculador do conhecimento historicamente produzido e promotor do ensino e do desenvolvimento.

Podemos considerar que o principal papel do ensino escolar se refere à formação do pensamento teórico e conceitual, ou seja, o desenvolvimento do pensamento por conceitos. A educação escolar, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento por conceitos, possibilita ao indivíduo condições para uma visão mais ampla da realidade, podendo desvelar as relações sociais existentes

na sociedade capitalista e na fundamentação de uma atividade pedagógica consistente, no sentido da emancipação do trabalhador (Saviani, 1992).

Segundo Saviani (1992), para que o trabalho educacional escolar se torne verdadeiramente efetivo é necessário o cumprimento de algumas tarefas: 1) a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo; 2) a conversão desses saberes, de forma a torná-los assimiláveis no espaço e tempo escolares; 3) o fornecimento de condições que propiciem a compreensão do processo de produção desses saberes, assim como as tendências de sua transformação.

A educação escolar deve ter como objetivo central a promoção do desenvolvimento do pensamento conceitual nos indivíduos, bem como propiciar a formação de um sujeito crítico e transformador da realidade. Partindo deste entendimento, temos que a escola é um espaço privilegiado no processo de humanização. Durante o processo de escolarização, a instituição escolar tem a preocupação com a apropriação, por parte do aluno, da cultura sistematicamente organizada pela humanidade. É papel da escola promover a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social em seus alunos.

Segundo Asbahr (2011), o conteúdo da atividade e estudo refere-se à assimilação dos processos de generalização, ou seja, de elaboração dos conceitos científicos. Esta assimilação estimula mudanças qualitativas nas bases do desenvolvimento psicológico que o acompanham durante todo seu percurso.

Segundo Davidov (1988), é indispensável à escola formar representações materialistas firmes. Para que isso ocorra é necessário estimular a elaboração do pensamento autônomo, melhorar as formas de educação artística e estética, elevar o nível político do processo educativo, expor com precisão os conceitos e conteúdos das disciplinas escolares de forma a evitar formalismos desnecessários e a aplicação de métodos ativos de ensino.

Para que uma pedagogia seja revolucionária é preciso que esta centre-se na igualdade entre todo ser humano. Que seja promotora

do desenvolvimento pleno de seus indivíduos. Que possa articular-se com as forças emergentes da sociedade a serviço de uma sociedade mais igualitária. No entanto, a execução dessas tarefas não é nada simples. São inúmeros os empecilhos: a falta de investimentos em uma educação de qualidade, a precarização do trabalho dos professores, da equipe pedagógica e dos demais funcionários que trabalham nas escolas, a falta de um processo de formação continuada, a falta de um plano de carreira, dentre outros. São muitas as demandas e muito escassos os recursos. Observa-se, neste contexto, um processo bastante intenso de alienação, tanto dos funcionários da educação como dos próprios alunos.

Martins (2011) afirma que a alienação, à qual está submetida grande parte da população, como um dos principais empecilhos ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Seu processo dificulta o entendimento acerca da natureza social humana e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Duarte (2004) compartilha do entendimento de que a alienação é um fenômeno social histórico e analisa essa problemática sob a luz dos estudos de Leontiev, para quem o estudo da diferença entre a ontogênese humana em relação aos demais animais é o ponto de partida. As condições sociais às quais estamos submetidos, o sistema econômico capitalista, o processo de alienação, dentre outros, tem se apresentado como um empecilho à plena humanização de homens e mulheres.

Segundo o autor, a propriedade privada dos meios de produção, assim como a divisão social do trabalho, são fatores determinantes da estrutura da consciência dos indivíduos na sociedade de economia capitalista no sentido de uma dissociação entre o sentido da ação e seu significado. Em sua análise, para que os avanços na compreensão do desenvolvimento psicológico, alcançados pela Psicologia Histórico-Cultural, sejam incorporados pela educação, faz-se necessária a mediação de uma teoria Pedagógica. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica cumpre o importante papel de mediadora entre os conhecimentos

produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com a prática pedagógica.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica consideram que a educação tem por objetivo a promoção do desenvolvimento máximo dos indivíduos, todavia; para que isso ocorra, é necessário a produção, de forma direta e intencional, da humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens.

O projeto neoliberal exige dos trabalhadores que sejam adaptáveis, flexíveis, que tenham inúmeras competências, de forma a serem os mais produtivos possíveis. Vale destacar que o termo produtivo, neste contexto, refere-se à maior capacidade de produção de lucro, para que, desta forma, a lógica de produtividade e de acúmulo de capital se perpetue (Marsiglia; Martins, 2018).

Para que isso ocorra é necessário que os profissionais da educação sejam bem remunerados, que participem de uma formação continuada, que tenham plano de carreiras, dentre outras necessidades. É necessário que tenham as condições para que exerçam sua função da melhor forma possível; no entanto, não é isso que ocorre. O que vemos é uma constante e crescente onda de superexploração dos trabalhadores como um todo e em especial os profissionais da educação (Marsiglia; Martins, 2018).

É preciso, por meio do trabalho educativo, promover o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos. A educação deveria ser um instrumento capaz de promover a humanização dos indivíduos envolvidos em seu processo, no entanto, não é isso que ocorre.

Tendo em vista os pontos apresentados no presente trabalho, fica evidenciada a necessidade de investimentos massivos na melhoria da qualidade da educação. Nisto estão implicadas melhores condições de trabalho dos profissionais da educação, bem como a oferta de formação continuada, investimentos em materiais de qualidade e que estes materiais estejam atualizados e expressem conhecimentos científicos de forma sistematizada, simples e clara.

Diante do exposto, é indispensável uma estrutura adequada para a formação do profissional da educação, a fim de que ele se humanize e esteja apto a não somente pensar além de seu cotidiano, como também despertar em seus alunos esse mesmo espírito. Assim, a formação continuada dos profissionais de educação e a utilização das perspectivas teóricas convergentes com o Materialismo Histórico-Dialético — no caso, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica —, podem contribuir para a transformação da consciência dos indivíduos, favorecendo sua luta pela emancipação, no sentido da identificação e combate às contradições da sociedade capitalista.

Referências

ALESSI, S. M. et al. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 8-21, 2021. Disponível em:https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

ALVES, G. Brasil: o futuro do pretérito - notas sobre as perspectivas do trabalho no século XXI. . In: MACÁRIO, E; DIAS, E; MEDEIROS, R. B; ALEXANDRE, A (org). **Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público**. 1ª ed. Fortaleza-CE: Projeto Editorial Práxis, 2018. p. 23-57.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho. **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo. 2008.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Editora Boitempo, São Paulo, 2020.

ARAÚJO, J. L. *et al.* Em defesa do Sistema Único de Saúde no contexto da pandemia por SARS-CoV-2. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 73, p. 1-6, 2020.

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”**: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

BBC. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/15/aposta-em-ensino-a-distancia-gera-demissao-em-massa-de-professores-universitarios.ghtml>

BRANCO, S. A.; SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S. **Isolamento social, pandemia e a atividade docente**: significações sobre o ensino remoto. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2022.

CARCANHOLO, M. D. A crise do capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, E.; DIAS, E.; MEDEIROS, R. B.; ALEXANDRE, A. (org). **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. 1ed. Fortaleza-CE: Projeto Editorial Práxis, 2018. p. 23-57.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cad. metrop.**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, 2024.

CENSO ESCOLAR: divulgado dados sobre o impacto da pandemia na educação. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, 2021. Disponível em: Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação — Inep (www.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2021.

CETIC - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios**

brasileiros: TIC Domicílios 2019. 1ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf (cetic.br). Acesso em: 25 jul. 2024.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DOMENICE, T. Professores relatam de aulas online com 300 alunos a demissões por pop up. **UOL Notícias**, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-publica/2020/09/23/professores-relatam-de-aulas-online-com-300-alunos-a-demissoes-por-pop-up.htm>.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A Educação Superior em Tempos de Pandemia: agudização do projeto do capital através do ensino emergencial remoto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 226-257, 2021. Acesso em: 20 jul. 2024.

FAUSTINO, D.; GONÇALVES, R. A nova pandemia e as velhas relações coloniais, patriarcais e racistas do capitalismo brasileiro. **Dossiê Lutas Sociais**, v. 24, n.45, p. 275-289, São Paulo, 2020.

MATA, A. A. Impactos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n.1, p. 6901-6917, 2021.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MENEZES, K. M. G. *et al.* Os impactos do ensino remoto: para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 50-, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9e3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOROSINI, L. Para não esquecer as vítimas da covid-19. **Radis**, 18 de abr. de 2024. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/covid-19/para-nao-esquecer-as-vitimas-da-covid-19/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NAGEL, L. H. A crise da sociedade e da educação. **Apontamento**, n. 9, p. 1-13, 1992.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisa. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, p. 1-13, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, E. C; SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, Curitiba, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. G. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 30-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2024.

SOUSA, C. N. Os mecanismos de precarização do trabalho no Brasil: terceirização e informalidade do trabalho. **Centro de Pesquisas Econômicas da Amazônia**. v. 3, n.1. 2014.

SOUZA, E. A. *et al.* A pandemia do novo coronavírus, Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 62-79, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

CAPÍTULO 12

PROJETO EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS (PESF): UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Marisa Eugênia Melillo Meira

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar, descrever e discutir sobre um projeto de intervenção em psicologia escolar realizado em parceria entre docentes de uma universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo escopo era acompanhar a qualidade educacional das escolas do município, tomando como referência preliminar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das unidades escolares. Assim, a finalidade inicial do projeto era propor reflexões sobre o IDEB e direcionar sua utilização como mecanismo de melhoria da qualidade de ensino. Intitulado Projeto Educação Sem Fronteiras (PESF), o trabalho começou como proposta de extensão universitária, vinculado ao curso de Psicologia, mas ao serem engendradas ações compartilhadas com os profissionais da SME e com professores e gestores escolares, transformou-se paulatinamente em política educacional do município, como vemos em Chirinéa (2016).

Historicamente o projeto teve início em 2010, quando a Secretaria Municipal de Educação de Bauru desenvolveu um estudo acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB)¹ com vistas ao planejamento e gestão de políticas públicas, direcionadas à melhoria da qualidade da educação municipal.

O IDEB, criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007 com o objetivo de avaliar a qualidade da rede de ensino das escolas brasileiras, trabalha com indicativos relacionados ao fluxo escolar (índices de aprovação e evasão) e médias de desempenho dos alunos em exames padronizados, tais como Prova Brasil e SAEB.

Tendo como referência os dados consolidados à época (2005/2007)², os autores desse estudo apontaram que, embora os índices alcançados pelas escolas municipais estivessem acima da média das escolas públicas do Brasil, os resultados obtidos nas séries iniciais e nas séries finais do ensino fundamental em 2007 deveriam ser problematizados.

Nesse contexto surge o Projeto Educação Sem Fronteiras (PESF) que teve como primeira tarefa contribuir para a compreensão do processo de produção desses dados, bem como para a proposição das ações necessárias à progressiva melhoria dos índices educacionais do município.

Durante os meses de abril e maio de 2010 esses dados foram analisados de forma sistemática pela equipe do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Para subsidiar as análises foi elaborado o documento *“O IDEB no município de Bauru: descrição e análise”*³.

Nesse momento firmou-se uma parceria entre a Secretaria de Educação de Bauru e o Departamento de Psicologia de uma Universidade Pública para o desenvolvimento do PESF⁴, por meio

¹ O estudo foi desenvolvido pelo Prof. Celso Zonta e Prof^a Marisa Eugênia Melillo Meira, ambos docentes do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Campus de Bauru).

² Os dados dos anos posteriores também foram analisados, pois o PESF teve duração de 2010 a 2018.

³ Documento de uso interno, não foi publicado.

⁴ O nome do projeto, “Projeto Educação sem Fronteiras” (PESF), teve como origem um dos lemas da Secretaria Municipal de Educação, em analogia ao apelido de

da proposição de um projeto de extensão universitária⁵. A primeira tarefa de seus coordenadores foi estender a análise sobre o IDEB para o conjunto da rede municipal. Assim, nos meses de junho e julho de 2010 foram realizadas reuniões nas quais gestores, docentes e servidores não docentes foram convidados a refletir sobre o índice atribuído a sua escola, bem como as metas propostas no Plano Nacional de Educação vigente naquele momento (Brasil, 2011), identificar necessidades e possibilidades de transformação das práticas educativas em desenvolvimento e fortalecer relações grupais e o trabalho coletivo, imprescindíveis ao desenvolvimento de propostas educacionais qualitativamente superiores. Nota-se, portanto, que o IDEB, no decorrer do desenvolvimento do projeto, foi tomado como ponto de partida para as discussões sobre qualidade educacional, mas não como o único parâmetro de qualidade a ser considerado.

Em agosto de 2010, as três escolas municipais que apresentavam os menores índices no IDEB foram selecionadas para a primeira fase de implantação do projeto. Nos anos subsequentes esse número foi gradativamente ampliado, chegando a dobrar em 2013, com ações em seis escolas. Durante seu funcionamento (2010-2018) onze escolas do sistema municipal foram atendidas, havendo um rodízio entre as unidades escolares participantes a depender das necessidades das escolas e/ou das indicações da SME.

Inicialmente a equipe gestora do PESF era composta por uma docente do Departamento de Psicologia da Universidade⁶ e pelos

Bauru, conhecida como “Cidade sem limites” (ver notícia em <https://www.jcnet.com.br/opiniaio/articulistass/2008/07/627943-historia-simbolica-de-bauru.html>). Em uma reunião com estudantes que participavam de uma das ações do PESF, um aluno sugeriu que o nome do projeto se referisse a esse lema.

⁵ Em Araújo (2011, p.163), podemos ver uma descrição do projeto de extensão em foco neste artigo.

⁶ Inicialmente a Professora Marisa Eugênia Melillo Meira coordenou o projeto de 2010 a 2013, que na sequência passa a ser coordenado pela Professora Flávia da Silva Ferreira Asbahr, de 2014 a 2017. De 2010 até o início de 2016, Larissa Figueiredo S. S. Bulhões integra a equipe do projeto, primeiro como estagiária do

integrantes do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação⁷. No ano seguinte foram incluídas duas docentes dos cursos de Psicologia e de Pedagogia de uma faculdade particular⁸ e as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas participantes.

Tendo como princípio norteador a gestão democrática como condição para a construção de um trabalho coletivo e emancipatório, orientado para o efetivo cumprimento da função social da escola, foram implementadas ações voltadas para a formação continuada da equipe gestora⁹ do PESF, das diretoras das escolas, das docentes e servidoras não docentes¹⁰, além de projetos com vistas à organização dos alunos e ao estímulo à participação dos familiares e responsáveis na vida escolar e na vida da escola de seus filhos. Posteriormente estas linhas de ação do projeto serão apresentadas.

projeto e, na sequência, como colaboradora na condição de professora substituta da Universidade.

⁷ O Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, denominado de forma abreviada como Departamento Pedagógico, é composto pelas Divisões de Formação Continuada, de Coordenação de Áreas e de Projetos e Pesquisas Educacionais. É responsável, especialmente, pela formação continuada dos profissionais do Sistema Municipal de Ensino, por analisar Projetos e Programas a serem desenvolvidos nas Unidades Escolares Municipais e por articular e subsidiar as ações dos demais Departamentos da Secretaria Municipal da Educação de Bauru.

⁸ São as docentes Patrícia Bodoni e Cássia Aparecida Magna Oliveira, esta última coordenadora do projeto em 2018.

⁹ Referimo-nos às profissionais que compunham o departamento pedagógico da SME, gestoras das políticas educacionais do município.

¹⁰ Tendo em vista que as mulheres são maioria massiva na docência e na gestão da educação básica e que no caso do projeto relatado todas as diretoras e a grande maioria das docentes e funcionárias eram mulheres, optamos por usar o gênero feminino para fazer referência a essas profissionais, de forma a demarcar nosso posicionamento ético-político contra a perspectiva machista e patriarcal imperante também na educação escolar.

Embora no Brasil o princípio da gestão democrática esteja formalmente garantido¹¹, nos meios educacionais prevalecem valores e práticas autoritárias e centralizadoras que precisam ser transformadas para que sejam consolidados e ampliados espaços de participação e o fortalecimento do trabalho coletivo envolvendo gestores, docentes, discentes, equipes de apoio, famílias e comunidade.

Buscando atender esse objetivo, o PESF foi intencionalmente organizado de modo a contribuir para o fortalecimento da gestão democrática, que compreendemos como condição fundamental, embora não suficiente, para a construção de projetos políticos pedagógicos capazes de sustentar processos educativos qualitativamente superiores que garantam o efetivo cumprimento de sua função social, qual seja, socializar os conhecimentos científicos e favorecer condições para o desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Assim o projeto foi concebido tendo a gestão democrática como princípio, a formação docente como uma de suas estratégias centrais e, especialmente, tendo como finalidade a melhoria da atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula, no sentido da constituição de um ensino que possa ser promotor do desenvolvimento humano, o que está fundamentado na perspectiva teórica do projeto, como veremos na sequência.

Relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como princípios teóricos

A psicologia como campo de estudo contribui com o trabalho educativo como um dos fundamentos da educação escolar, de modo que ela deve se situar como um pressuposto de uma dada

¹¹ O princípio da gestão democrática foi afirmado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso VI, e reafirmado no artigo 14 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996 e no Plano Nacional de Educação em 2014.

teoria pedagógica (Saviani, 2015; Duarte, 2013). Portanto, os preceitos teóricos os quais guiaram a organização do projeto, a estrutura das atividades e o conteúdo dos processos formativos pautaram-se nas premissas que interseccionam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Tais premissas referem-se, sobretudo, ao materialismo histórico-dialético, cujas diretrizes epistemológicas apreendem as contradições que edificam os processos históricos e que regem o movimento das leis que delineiam sua gestação, desenvolvimento e transcendência. Superam-se, portanto, as perspectivas lógico-formais que limitam suas análises à captação imediata e estática dos fenômenos e que, em consequência, perdem de vista os antagonismos essenciais os quais constituem e transformam, simultaneamente, a realidade objetiva.

À luz desses pressupostos, o materialismo histórico-dialético anuncia a luta de classes como motor da história, e atende aos anseios de construção de um novo projeto de sociedade mais justo e humano os quais delinearão as origens de ambas as teorias — a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (Duarte, 2013). Nesse sentido, ainda que tenham surgido em contextos históricos diversos¹², estas teorias compartilham de pressupostos teórico-metodológicos os quais atribuem fundamental importância às interposições educativas e ao protagonismo da coletividade no direcionamento e na transformação dos rumos da história.

Em consonância a esses preceitos, Saviani (2015) aponta que a centralidade da categoria mediação é um dos principais elementos de confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. De acordo com o autor, os pressupostos da

¹² A psicologia histórico-cultural tem origem na década de 1920 no contexto da antiga União Soviética e assume o compromisso revolucionário com a construção de uma nova sociedade e um novo ser humano. A pedagogia histórico-crítica tem origem no contexto histórico-político do Brasil, no início da década de 1980, em resposta à necessidade histórica de superar os ideários pedagógicos hegemônicos (Saviani, 2005). Tem como referência fundamental o professor Dermeval Saviani, e sua proposta volta-se para a construção coletiva de uma pedagogia marxista.

pedagogia histórico-crítica apontam o caráter central da mediação em sua derivação da compreensão marxiana da categoria trabalho, anunciada como atividade vital humana. Por meio do trabalho, transformamos a natureza e produzimos a cultura humano genérica, a qual só pode ser apropriada em um curto espaço de tempo a partir da mediação educativa, que permite que as características essencialmente humanas sejam incorporadas pelas novas gerações.

Da mesma forma, a psicologia histórico-cultural afirma a natureza social do psiquismo, de modo que o processo de humanização está condicionado à qualidade das interposições educativas disponíveis, responsáveis pelas transformações qualitativas que superam a expressão elementar do psiquismo e promovem a conformação superior dos processos funcionais (Martins, 2013). Portanto, a reivindicação da apropriação do conhecimento sistematizado não se refere a um mero verbalismo conteudista; pelo contrário, refere-se à importância fundamental da internalização dos signos da cultura na qualidade do desenvolvimento da conduta volitiva, da compreensão multideterminada da realidade e, portanto, da visão de mundo dos sujeitos, a qual tem impacto decisivo na sua prática social e na sua instrumentalização para a transformação da realidade (Martins, 2013; Duarte, 2015).

Portanto, para ambas as teorias é essencial o papel da educação escolar na mediação da apropriação crítica das objetivações, produzidas pelo gênero humano, cristalizadas nos conhecimentos científicos e produções artísticas sistematizadas. Nesse sentido, toda a organização do PESF gravitou em torno da defesa ético-política da socialização das máximas expressões do arcabouço humano genérico sistematizado, contribuindo para a luta pelo direito de acesso a esse arcabouço pelos filhos e filhas da classe trabalhadora que frequentam as escolas públicas.

Desenvolvimento do projeto

Conforme mencionamos na introdução deste texto, o PESF organizava-se a partir das seguintes linhas de ações, as quais descreveremos mais detalhadamente: a) formação continuada da equipe pedagógica da secretaria municipal de educação e diretoras das escolas; b) formação continuada das professoras das escolas selecionadas; c) formação continuada das funcionárias; d) intervenção com estudantes; e) intervenções com as famílias dos estudantes de forma a aprofundar os vínculos entre famílias e escola.

Na parceria entre Universidade e SME, a responsabilidade pela coordenação e condução das ações em cada linha era diversa. As docentes das IES coordenavam as atividades de formação da equipe pedagógica e das diretoras das escolas, compartilhando a condução das reuniões mensais com especialistas da própria SME, a depender do tema discutido. Por exemplo, se o tema era alfabetização, a coordenadora da área de alfabetização do Departamento Pedagógico era chamada para conduzir a discussão.

No caso das atividades de formação de professoras nas escolas, as profissionais do departamento pedagógico organizavam-se em duplas, as quais ficavam responsáveis pela formação docente em cada unidade escolar. As reuniões de formação na escola também ocorriam mensalmente.

As atividades de formação de funcionárias escolares e intervenções com os estudantes eram realizadas por estagiários ou extensionistas de psicologia supervisionados pelas docentes das IES. O projeto, assim, constituiu-se também como espaço fundamental para a formação inicial de psicólogos no campo de atuação da psicologia escolar.

Mensalmente, ainda, eram realizadas reuniões entre as coordenadoras do projeto e a equipe do Departamento Pedagógico da SME para discutir e alinhar as ações realizadas em todas as linhas de atuação do PESF.

a) Formação da equipe pedagógica da SME e das equipes gestoras das escolas

A formação teórico-prática da equipe pedagógica da SME e das equipes gestoras das escolas participantes foi um dos principais pilares do PESF desde o seu início, em 2010. As atividades organizavam-se em encontros de estudos mensais, com duração de 2h30, em um núcleo de formação continuada dos servidores da educação municipal. Participavam das reuniões as representantes do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, as quais realizavam as atividades de formação nas escolas pertencentes ao PESF nos horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), bem como as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas participantes do projeto.

O conteúdo dos encontros era planejado coletivamente, tendo em vista a articulação entre o estudo de produções teórico-científicas da área e as demandas específicas postas no cotidiano do trabalho pedagógico das escolas do PESF. Apesar das particularidades dos objetivos delineados anualmente, determinados princípios gerais regiam o trabalho realizado, tais como: a construção coletiva de propostas educacionais qualitativamente superiores, voltadas para a garantia da aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes atendidos; o estudo de conhecimentos científicos relevantes para a organização do ensino tendo em vista a potencialização do encontro entre os/as alunos/as e o conhecimento sistematizado; a construção de práticas pedagógicas comprometidas com processos educativos libertários, que promovessem aos/as estudantes uma visão crítica de mundo.

À luz desses objetivos, desde o início do projeto os estudos se debruçaram sobre os pressupostos da psicologia histórico-cultural como importante ferramenta para a organização do ensino, de modo que os encontros abordaram, em linhas gerais, o processo de humanização, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a organização da atividade humana e sua articulação com a formação do psiquismo consciente, a periodização do desenvolvimento

humano, entre outros temas. A partir de 2014, o grupo solicitou que os estudos fossem ampliados de modo a contemplarem os pressupostos filosóficos e sociológicos da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a consolidação dos princípios dessa teoria com a práxis pedagógica.

Vale ressaltar a importância das trocas de experiências promovidas pela composição do grupo de formação. Dado que as reuniões promoviam encontros entre profissionais da administração institucional, da coordenação pedagógica e do departamento pedagógico da SME, o compartilhamento dessas diferentes perspectivas enriqueceu as discussões e ressignificou as possibilidades de articulação entre os estudos teóricos, o cotidiano escolar e a prática pedagógica, de modo a colocar o arcabouço científico estudado a serviço de demandas institucionais concretas e multideterminadas (Bulhões e Asbahr, 2017).

b) Atividades de formação docente continuada nas escolas

Um das ações centrais do projeto foi a formação de professores em serviço, realizada nos horários de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) das escolas. As reuniões de formação tinham periodicidade mensal e eram coordenadas por profissionais do departamento pedagógico da SME, das Universidades envolvidas e, por vezes, tinham a participação de estagiários de psicologia integrantes do projeto de extensão.

No início do ano era feita uma avaliação, em conjunto com docentes e gestoras de cada escola, sobre quais eram os temas de interesse e quais eram as principais necessidades formativas do grupo. A partir desse levantamento era construída uma proposta de formação adequada a cada escola. De forma geral, os temas escolhidos relacionavam-se diretamente com a atividade pedagógica desenvolvida na unidade escolar e a equipe responsável pela formação buscava fundamentar a discussão teoricamente, em um movimento de constante articulação entre teoria e prática pedagógica.

Nos oito anos de atividades de formação nas escolas, os conteúdos de formação foram diversos, mas tinham como eixo condutor as relações entre educação escolar, aprendizagem e desenvolvimento humano à luz da psicologia histórico-cultural, tendo como exemplos os temas desenvolvimento humano como um processo social e histórico; relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem; formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico; transição da atividade de jogo para a atividade de estudo; sentido e significado nos processos de aprendizagem; formação das funções psicológicas elementares e superiores; desenvolvimento da escrita na perspectiva histórico-cultural; gestão escolar democrática; relações entre família e escola; relações sociais na escola; entre muitas outras pautas.

Além da formação desenvolvida nas próprias escolas, também foram oferecidos cursos e palestras sobre temas específicos levantados como necessidade pelas próprias escolas do sistema municipal (e não somente pelas escolas participantes do PESF) ou pela coordenação do projeto. Por exemplo, em 2012, foi realizado o curso “O desenvolvimento humano e a apropriação da escrita à luz da psicologia histórico-cultural”, com convocação para todas as professoras de 1º ano do sistema municipal.

Para a estruturação das atividades de formação docente continuada esse projeto teve como pressuposto central que a educação escolar adquire uma importância fundamental, desde que o educador:

- Estabeleça uma relação consciente com seu trabalho, compreendendo seu papel na formação do indivíduo-educando-concreto. Por isto, a escola não pode se reduzir à vida imediata do indivíduo, mas deve conceber como parte de sua concreticidade as possibilidades de vir-a-ser de sua formação (Duarte, 1996, p.51);

- Mantenha uma relação consciente e reflexiva para com os processos e fundamentos educacionais, pedagógicos e psicológicos envolvidos em seu trabalho, utilizando as teorias como ferramentas prático-intelectuais (Hosller, 2003, p. 269);

- Compreenda que o ensino determina o desenvolvimento psíquico da criança e que seu papel é o de ensinar o que ela não é capaz de aprender por si, sendo o mediador dos conhecimentos científicos, intervindo principalmente na formação dos processos psicológicos superiores (Facci, 2007).

c) Formação das funcionárias das escolas

A formação das funcionárias não docentes das escolas participantes do PESF foi uma das prioridades do projeto, e trouxe à tona debates fundamentais para a construção de relações democráticas no cotidiano escolar. Sua implementação se pautou, principalmente, nos pressupostos da gestão democrática das instituições de ensino, da compreensão da importância do papel destas profissionais no processo educativo dos/as estudantes e do posicionamento contra a desvalorização e a invisibilidade do/a trabalhador/a manual. As reuniões de formação eram organizadas em encontros mensais de aproximadamente 1h30 de duração, no espaço das escolas participantes do projeto, coordenadas por estagiários/as de psicologia da educação do curso de psicologia da Universidade.

Participavam dos encontros as profissionais de apoio administrativo, serventes, cuidadoras, inspetoras, merendeiras. Entende-se que essas trabalhadoras educam as crianças nos espaços da escola que transcendem a sala de aula, de modo que sua função deve ser pensada no contexto do projeto pedagógico da instituição. O conteúdo de discussão dos encontros era decidido coletivamente a partir das reivindicações, interesses e prioridades de cada grupo, tendo em vista as diferentes determinações postas nos vários contextos institucionais.

Sem secundarizar as especificidades dessas demandas, os objetivos gerais que direcionavam essa linha de ação eram: a reflexão sobre a função social da escola; a discussão sobre a dimensão educativa do trabalho das funcionárias não docentes, tendo em vista sua contribuição para o processo de humanização

dos/as alunos/as; a reflexão sobre o desaparecimento simbólico do/a trabalhador/a manual na sociedade de classes; a construção coletiva de propostas que visem à participação dessas trabalhadoras na concretização do projeto político-pedagógico de suas escolas. Os resultados desse trabalho apontam para importantes avanços dos grupos participantes no sentido da consciência de sua organização enquanto classe e das suas reivindicações por espaço de voz e representatividade nas escolas, as quais se beneficiam desse movimento no sentido de construir relações interpessoais mais humanas entre os vários segmentos que compõem a realidade escolar.

Um dos produtos desse trabalho foi a consolidação da importância da formação de funcionários escolares no Currículo Comum de Bauru que conta com um capítulo sobre o tema (Oliveira e Dangió, 2016).

d) Intervenção com estudantes das escolas municipais

Como mencionado, o PESF tornou-se campo importante à formação profissional em psicologia e as escolas participantes contavam com a atuação de estagiários de Psicologia Escolar, supervisionados pelas autoras do artigo. Uma das ações dos estagiários era o levantamento de demandas da escola consonantes aos objetivos do PESF de melhoria da qualidade educacional e a criação de projetos de intervenção específicos, como é o caso da formação de funcionários, descrita no item anterior. Nesse contexto, uma das demandas comuns das escolas referia-se a intervenções com estudantes, especialmente em relação a problemáticas como queixa escolar (Souza, 2007), indisciplina e violência na/da escola (Ristum, 2010). Também foram implementados projetos de educação sexual, orientação profissional e redução de danos quanto ao uso de drogas e álcool, a depender da realidade de cada unidade escolar.

Os estagiários construía, assim, projetos de intervenção tendo como público-alvo alunos da escola (em grupos ou na

própria turma escolar), e a partir de uma compreensão crítica de psicologia escolar (Tanamachi, Souza e Rocha, 2000). Tais práticas visavam transcender as expectativas medicalizantes da escola e articular parcerias capazes de encontrar na mobilização coletiva e democrática as alternativas frente aos entraves cotidianos que permeiam a realidade escolar. Pautavam-se, portanto, na perspectiva de superação do modelo clínico de atendimento nas escolas, da compreensão multideterminada dos processos educativos e da conquista de espaços legítimos de participação da comunidade na escola pública (Souza, 2007).

Esses projetos com estudantes normalmente tinham duração de um ano letivo e atendiam a objetivos específicos. Por exemplo, foram desenvolvidos projetos com turmas de 1º ano de ensino fundamental com o objetivo de auxiliar a transição da atividade guia do jogo de papéis para a atividade de estudo dos alunos ingressantes no ensino fundamental (Pasqualini e Abrantes, 2016), trabalhando o fortalecimento do grupo de alunos por meio do desenvolvimento de processos grupais, promovendo a formação do autodomínio da conduta e da atenção voluntária (Vygotski, 1995). Ou atividades com turmas de 5º ano, com queixas de indisciplina, e que trabalharam o sentido atribuído à atividade de estudo e o fortalecimento do coletivo de aprendizagem. Também foi possível realizar projetos com turmas finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) com o objetivo de discutir questões políticas, econômicas e sociais envolvendo o uso e o tráfico de substâncias ilícitas, sob um olhar antirracista e orientador sobre a construção de um projeto de vida para os estudantes, tendo como foco a perspectiva da redução de danos quanto ao uso de drogas (Machado e Boarini, 2013).

Além desses projetos pontuais, produzidos em respostas as demandas específicas das escolas, a partir de 2012 o projeto “Formação de grêmios estudantis em escolas municipais de Bauru”

inicia suas atividades como parte das ações do PESF¹³. Esse projeto teve como objetivos principais: contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa; fortalecer a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da participação dos grêmios estudantis nos processos de decisão escolar; contribuir para a formação dos estudantes de psicologia, futuros psicólogos, criando um espaço de atuação na escola, no âmbito da atuação em psicologia escolar; avançar no processo de formação dos tutores¹⁴, trabalhando temas como democracia escolar, direitos humanos, formas de controle social e protagonismo infanto-juvenil. A formação de grêmios materializa os objetivos do PESF tendo os estudantes da escola como foco.

Um dos resultados fundamentais da formação de grêmios estudantis é a realização, a partir de 2013, dos Fóruns Infanto-Juvenis dos Municípios que, em 2024, realizou sua 12ª edição. Os Fóruns ocorrem concomitante às Semanas Municipais de Educação do Município, evento científico anual promovido pela SME, sempre no 2º semestre do ano (entre os meses de setembro e outubro). Constituem-se como eventos em que os/as alunos/as participantes dos grêmios de todas as escolas municipais podem encontrar-se para socializar suas experiências e debater sobre a qualidade educacional do município a partir do ponto de vista estudantil¹⁵.

¹³ Posteriormente, em 2015, o Projeto Grêmios passa a ter independência em relação ao PESF e continua em funcionamento até o momento (2020). Para detalhes sobre o funcionamento do projeto “Formação de grêmios nas escolas municipais de Bauri” ver Oliveira (2019).

¹⁴ Profissionais da escola que atuam diretamente com o grêmio, ajudando-o a organizar suas ações na escola.

¹⁵ Em <https://www.youtube.com/watch?v=sG2BROJZ5OA&feature=youtu.be> é possível ver uma reportagem sobre III Fórum Infanto-juvenil (minuto 10), realizado em 2015.

e) Intervenções com as famílias dos estudantes

Essa linha de ação foi desenvolvida de forma menos sistemática e ficou restrita ao desenvolvimento de projetos com famílias de maneira pontual em algumas escolas. Consideramos que no âmbito da gestão democrática o envolvimento da escola com a comunidade escolar é fundamental e requer ações contínuas e intencionais no sentido de promover e consolidar a participação da família na escola. No entanto, avaliamos que nesse campo o projeto pouco avançou e foram realizadas apenas intervenções pontuais.

Algumas escolas, ao longo dos anos de atuação do PESF, trouxeram como demanda aprofundar suas relações com as famílias na perspectiva de envolver pais e mães nas ações da escola. Assim, a relação família-escola foi tema na formação de professoras e gestoras, em que problematizamos o histórico afastamento da comunidade da vida escolar e como a própria gestão escolar produz esse distanciamento (Patto, 1997). Nessa perspectiva, professoras, gestoras e funcionárias escolares foram convidadas a falar sobre como pensavam a relação entre a escola e a família dos alunos, sobre como famílias poderiam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e como a escola poderia contribuir com o trabalho educacional desenvolvido pelas famílias. E, em um segundo momento, as próprias famílias foram chamadas para expressar como analisavam suas relações com a escola e quais eram as possibilidades reais de participação na vida escolar.

Em alguns casos, os estagiários de psicologia puderam organizar encontros formativos com as famílias e discutir temas como: as diferentes concepções de família, a importância do vínculo entre escolas e famílias, obstáculos e dificuldades para a participação dos familiares na vida escolar e na vida da escola, novas possibilidades de participação e de práticas educativas da família à luz da psicologia histórico-cultural.

Outra estratégia utilizada foi a realização de visitas domiciliares pelos estagiários a casas de alguns estudantes, ou porque esses alunos precisavam de um acompanhamento em

relação a algum aspecto de seu desenvolvimento, ou porque avaliou-se que o aluno estava em situação de vulnerabilidade social que precisava ser melhor conhecida para que intervenções e orientações com as famílias pudessem ser organizadas. Esse trabalho consistia em visitas para conversar com os responsáveis sobre o cotidiano da criança e da família, sobre o histórico escolar, psicológico e de saúde, fazer levantamento de hipóteses sobre as dificuldades que a criança estava enfrentando na escola e realizar possíveis encaminhamentos. Uma das diretrizes centrais desse trabalho era romper com a culpabilização das famílias pela escola, trazendo elementos do cotidiano da criança que nos ajudassem a entender de forma crítica a produção do fracasso escolar (Patto, 1999; Souza, 2007).

Consideramos que a participação das famílias e da comunidade na escola é essencial ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Defendemos, portanto, que a escola necessita aprofundar sua relação com pais e responsáveis, porque aprender a conhecer suas necessidades, particularidades e interesses é ponto de partida para a construção de projetos políticos pedagógicos capazes de subsidiar um ensino desenvolvente. Dessa maneira, avaliamos que políticas públicas educacionais que tenham como foco a melhoria da qualidade educacional e o incremento da gestão democrática precisam promover a parceria entre família e escola de forma intencional e cuidadosa.

Resultados e discussão

Durante a atuação do PESF podemos ver resultados objetivos, especialmente no que se refere ao incremento dos resultados do IDEB, e resultados em dimensões pouco quantificáveis como a ampliação da qualidade educacional em aspectos tais como as relações interpessoais nas escolas, os processos de ensino e aprendizagem, a extensão da participação ativa dos segmentos na vida escolar, a produção do sentimento de pertencimento à escola,

o que foi relatado pelos próprios atores do projeto, gestoras, professoras, funcionárias escolares e estudantes.

Sobre os resultados objetivos, Chirinéa (2016), em sua pesquisa de doutorado, fez uma análise sobre o incremento do IDEB das escolas participantes do PESF, como vemos nas tabelas abaixo. Na primeira tabela, a autora apresenta as notas de Ideb das escolas contempladas pelo PESF a partir de 2010 até 2013:

Tabela 01 – Notas de Ideb das escolas contempladas pelo PESF a partir de 2010

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola A	3.8	3.7	4.7	4.7	4.3	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Escola B	4.1	4.6	4.8	5.4	4.8	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
Escola C	4.7	4.6	4.7	6.3	5.9	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Fonte: Chirinea (2016, p. 107)

Na próxima tabela, Chirinéa nos apresenta as notas de IDEB das escolas contempladas pelo PESF a partir de 2013:

Tabela 02 – Notas de Ideb das escolas contempladas pelo PESF a partir de 2013

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola D	3.4	4.0	4.9	4.4	5.1	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Escola E (1º ao 5º)	3.8	4.6	4.9	5.3	4.9	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
Escola E (6º ao 9º)		4.5	4.3	4.9	3.7		4.6	4.8	5.2	5.5	5.7	5.9	6.2
Escola F	4.4	4.1	5.3	5.2	5.3	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5

Fonte: Chirinea (2016, p. 108)

Como vemos, o IDEB das escolas participantes do PESF aumentou progressivamente e, no decorrer do projeto, algumas dessas unidades escolares foram dispensadas de participarem das ações de formação. No resultado do IDEB de 2015, por exemplo, apenas duas escolas municipais de ensino fundamental anos

iniciais haviam tido índice abaixo do esperado, mas mesmo assim apresentaram evolução em sua média de avaliação, com pontuação em ascensão.

No entanto, concordamos com Aranda e Lima (2014) que o IDEB não envolve toda a complexidade do processo educacional: “Pensar, pois, apenas o alcance de médias exigidas pelo IDEB como qualidade do ensino é uma forma limitada de pensar a educação” (p. 306)

À vista disso, entendemos que um dos principais elementos que sinaliza o êxito do projeto, para além dos dados quantitativos apresentados, reside nos importantes saltos qualitativos alcançados na dinâmica da gestão democrática e participativa das escolas envolvidas. As intervenções organizadas e direcionadas para os vários atores que compõem o chão da escola — gestoras, coordenadoras, professoras, funcionárias não docentes, estudantes — promoveram novas articulações e a efetiva compreensão do espaço como pertencente à comunidade escolar. Neste processo, as instituições participantes, em alguma medida, transcenderam os limites das estruturas hierárquicas de poder e passaram a vivenciar transformações a partir da participação ativa das instâncias coletivas na construção das relações interpessoais concretas que fazem a escola.

Para ilustrar esse processo, relataremos o caso de uma instituição de ensino localizada na periferia da cidade, que atendia estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e que teve sua entrada no projeto marcada por um conflito sério entre a gestão e a comunidade. O conflito foi o estopim de uma cisão existente entre estudantes de um lado e corpo docente e gestor de outro, a qual se pautava em elementos multideterminados, tais como a reprodução de preconceitos e estereótipos contra a comunidade pobre e periférica, relações hierárquicas engessadas, precarização das condições de trabalho, desvalorização da docência, falta de suporte material e subjetivo para o corpo docente e gestor, entre outros.

Dadas as circunstâncias de confronto e hostilidade, o PESF foi recebido com resistência pela instituição, entendido como uma punição da SME. Contudo, na medida em que as frentes de intervenção se mostraram sensíveis às demandas institucionais e valorizaram a articulação dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar, novos espaços de diálogo, escuta e representação foram construídos e paulatinamente os atritos deram lugar a debates qualificados.

No trabalho com o corpo docente, a queixa sobre o desinteresse generalizado dos/as estudantes foi trabalhada nas reuniões pedagógicas da escola, promovendo reflexões sobre a importância da construção de motivos na organização do ensino e da superação dos estigmas sobre os/as estudantes. As turmas consideradas difíceis passaram a ser compreendidas como questionadoras, e os/as docentes articularam estratégias de ensino que perpassavam o debate e o posicionamento em sala de aula. A lógica da coerção e do silenciamento foi gradualmente superada, proporcionando a construção de novas relações entre professores/as e alunos/as e, portanto, entre os/as alunos/as e o conhecimento.

Na frente de intervenção com os/as estudantes, a construção dos grêmios estudantis promoveu importantes reflexões sobre a organização do coletivo, a sistematização de demandas, a luta por espaços de representatividade e a responsabilidade com a construção e preservação do espaço público. Os episódios de vandalismo, que eram recorrentes e que, frequentemente, consistiam em reações às violências simbólicas inerentes à lógica institucional, tiveram sua incidência significativamente reduzida na medida em que o corpo discente conquistou espaços de efetivo diálogo com a equipe gestora e com os demais segmentos da comunidade escolar.

O trabalho com as funcionárias não docentes promoveu a valorização do papel educativo exercido por essas profissionais antes invisibilizadas na instituição. O conhecimento do grupo sobre a comunidade atendida pela escola contribuiu para a

superação dos preconceitos e dos entraves que separavam essas duas instâncias e trouxe novas perspectivas de parceria e acolhimento. Nesse sentido, o grupo contribuiu na organização de eventos abertos nos quais a comunidade participou ativamente, enfatizando o caráter público e coletivo da instituição de ensino.

O caso específico da escola mencionada é um dos exemplos dos resultados obtidos pelo PESF tendo, como citamos na introdução, a gestão democrática como princípio, a formação docente como metodologia de trabalho e a organização da atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano como finalidade última de políticas públicas educacionais pautadas na melhoria do ensino público.

Outro resultado importante refere-se à produção de conhecimento gerado pelo PESF especialmente por meio do desenvolvimento da atividade de estudo das integrantes do projeto. Um número significativo de profissionais da equipe do departamento pedagógico e de gestoras das escolas buscaram cursos de pós-graduação (especialmente *strictu sensu*) e puderam desenvolver pesquisa ou estudos sobre o PESF ou tomando temas discutidos no projeto como objetos de análise. Chirinéa (2016), por exemplo, fez uma análise do PESF como política educacional do município. Oliveira (2019) debruçou-se sobre a experiência de formação de grêmios estudantis. Dangió (2017) fez um estudo sistemático sobre o processo de alfabetização a partir da pedagogia histórico-crítica, tema central nas atividades de formação docente do projeto. Santos (2016) desenvolveu uma pesquisa sobre o papel da ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental. Amaral (2018) investigou a formação de conceitos na área de matemática em pesquisa com alunos do ensino fundamental (5º ano). E poderíamos citar outros trabalhos e as diversas pesquisas de iniciação científica também desenvolvidas no contexto do PESF. Nessa perspectiva, avaliamos que o projeto é um exemplo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade Pública.

Considerações finais

Entendemos que a trajetória delineada pelo PESF contribuiu para a delimitação de práticas críticas na formação continuada dos profissionais da educação, direcionadas pelos princípios da luta em defesa da educação pública de qualidade e pelas intersecções teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Portanto, as linhas de ação formativa do projeto envolvendo toda a comunidade escolar visaram articular parcerias capazes de encontrar na mobilização coletiva e democrática as alternativas frente aos entraves cotidianos que permeiam a realidade concreta das instituições de ensino.

Nesse sentido, vale destacar a importância do projeto no que se refere ao papel historicamente atribuído à psicologia escolar no Brasil. Devido principalmente ao fato de as políticas educacionais nacionais inviabilizarem a presença do/a psicólogo/a nas escolas, a hegemonia das expectativas referentes à atuação deste profissional mantém-se dentro da perspectiva diagnóstica e medicalizante (Guzzo *et al.*, 2010). Lotados/as em secretarias de saúde e de assistência social e, portanto, distantes da realidade concreta do cotidiano escolar, os/as psicólogos/as da área tem prejudicadas suas condições de analisar os fenômenos educativos em suas multideterminações — o que, no mais das vezes, redundando em intervenções as quais corroboram para o paradigma clínico e reprodutor dos preconceitos que permeiam as demandas escolares (Souza, 2007).

Portanto, o PESF se situou na perspectiva de superação deste descompasso histórico entre teoria e prática na esfera da psicologia escolar, dado que, a partir do modelo de intervenção articulado no projeto, explicitaram-se as significativas transformações passíveis de serem alcançadas por meio da contextualização da prática do/a psicólogo/a no envolvimento integral com as contradições que compõem as várias facetas da realidade escolar brasileira. Ademais, a experiência do projeto fortaleceu as perspectivas de interconexão entre a Universidade e o chão da escola, redundando

em produções científicas que superaram a mera observação acrítica em direção a investigações voltadas para a apreensão do cotidiano escolar em seu movimento e historicidade.

Em 2018, o PESF foi encerrado a partir da decisão conjunta entre SME e coordenadoras do projeto das Universidades parceiras, pois avaliou-se que o projeto alcançou os resultados esperados. Naquele momento, a SME debruçava-se sobre a implementação de seu Currículo Comum e sobre a adequação deste documento à Base Nacional Comum Curricular e decidiu-se que outras atuações da equipe do Departamento Pedagógico seriam necessárias, tendo a mudança curricular como mote.

Conclui-se, por conseguinte, que a finalização do projeto se deu com a certeza de que seus anos de vigência instituíram uma cultura participativa, acolhedora e representativa nas instituições envolvidas. A articulação entre todos os segmentos da vida escolar foi incorporada de acordo com as especificidades e a autonomia de cada realidade institucional, tecendo avanços importantes na trajetória que visa o alcance da gestão escolar democrática, da valorização dos processos coletivos, enfim, da construção de uma escola pública a serviço da educação emancipadora dos/as filhos/as da classe trabalhadora e da superação dos abismos sociais, econômicos e culturais inerentes à sociedade de classes.

Referências

AMARAL, C. C. F. . **A significação do conceito matemático de área expressa por estudantes proveniente de uma atividade orientadora de ensino.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru-SP, 2018.

ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de (Org). **Catálogo dos projetos de extensão da UNESP.** São Paulo: PROEX, 2011. 528 p. ISBN 9788560810277.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BULHÕES, L. F. S. S.; ASBAHR, F. Formação de Gestoras Escolares: Contribuições Teórico-Práticas da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 4, p. 647-653, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicologiaEstud/article/view/35065>.

CHIRINÉA, A.M. **Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb**: as “traduções” no contexto da prática. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília-SP, 2016.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara-SP, 2017.

DE MIRANDA ARANDA, M. A.; RIBEIRO LIMA, F. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. DOI: 10.14393/REPOD-v3n2a2014-30281. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281>. Acesso em: 24 set. 2024.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, 24(1), pp. 19-29, jan./abr, 2013.

FACCI, M.G.D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem

na perspectiva vigotskiana. (135-155). MEIRA, M. E. M. & FACCI, M. G. D. F. (orgs). **Psicologia Histórico-Cultural – Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GUZZO, R., MEZZALIRA, A., MOREIRA, A., TIZZEI, R., & SILVA NETO W. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, v.26, pp. 131-141.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

MACHADO, L. V., & BOARINI, M. L. (2013). Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, v. 33, n. 3, pp. 580-595. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300006>.

MARTINS, L M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 5(2), 130-143, dez. 2013.

OLIVEIRA, C. A. M. & DANGIÓ, M. C. S. (2016). O papel dos funcionários não-docentes na educação escolar: uma nova cultura. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, E F.S.F. (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, pp. 281-293.

OLIVEIRA, C. A.M. **Aluno com deficiência em grêmios estudantis: um programa de formação visando a sua participação**.

(Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru-SP, 2019.

PASQUALINI, J. C. & ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1o ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, E. F.S.F. (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru.** (10-20). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M.H.S. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** (281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, pp. 281-296.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. & AVANCI, J.Q. (orgs.). **Impactos da violência na escola – um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 65-94.

SANTOS, M.C.F. (2016). **Ludicidade:** metodologias e materiais para professores do 1º ano do ensino fundamental. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru-SP, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun/2015.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TANAMACHI, E. R., SOUZA, M.P.R & ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (v.3). Madrid: Machado Libros, 1995.

CAPÍTULO 13

PSICOLOGIA E DESMEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: TECENDO O ENFRENTAMENTO COLETIVO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Nilza Tessaro Sanches Leonardo
Camila Silva Marques Serrati

Introdução

A psicóloga se prepara para visitar a escola. É um novo emprego... A educação não era a área sonhada desde o princípio da formação. A atuação clínica sempre lhe pareceu mais atraente e desejada. Recém-formada, surgiu uma oportunidade junto à Secretaria de Educação de seu município. Não dava para recusar, apesar de se sentir um pouco insegura em relação a qual seria o seu lugar naquele contexto. Quais seriam as formas de atuação possíveis?

Ao chegar, a coordenação a recebeu feliz. Há muito tempo vinham esperando que a Psicologia pudesse auxiliar em relação a diversas situações para as quais não encontravam caminhos. Logo começou a ouvir diversos relatos. Crianças que não paravam quietas, não aprendiam. Muitos relatos sobre histórias de vida repletas de sofrimento e miséria, pais presos, alcoólatras. Crianças criadas por avós, distantes dos pais e das mães.

Depois desse grande desabafo feito pela coordenadora, caminham pela escola... À medida que vai sendo apresentada às professoras e professores, ouve relatos sofridos de docentes cansados, sobrecarregados e desesperançados. Logo começam a apontar uma criança ou outra: 'você precisa dar uma olhada

naquele lá. Ninguém aguenta mais. Já tentei de tudo'. As crianças olham, entre curiosas e apreensivas, para a nova profissional.

Neste capítulo, será discutida a atuação da Psicologia Escolar diante da queixa escolar e da (des) medicalização da educação, apresentando propostas de atuação que visem superar a lógica que atribui exclusivamente a estudantes a responsabilidade pelas dificuldades decorrentes do processo de escolarização. A cena acima descrita é fictícia, inspirada pelas muitas situações vividas em nossa trajetória de psicólogas escolares e professoras de Cursos de Graduação em Psicologia. É possível que esta se torne uma vivência mais recorrente a partir da implementação da Lei 13.935/2019, que prevê que as redes públicas de educação básica contem com a atuação da psicologia e de serviço social, em equipes multiprofissionais, para atender às necessidades e prioridades estabelecidas pelas políticas de educação.

As dúvidas, incertezas e dilemas expressos pela psicóloga do breve relato acima representam uma síntese de aspectos históricos da relação entre Psicologia e Educação, de como se dá a formação em Psicologia, de características do contexto educacional, social e político. Adentrar o contexto escolar sob o título de psicólogo é, de alguma forma ter de se relacionar com uma gama de significações construídas historicamente. Como descreve Antunes (2010), desde o período colonial até a década de 1970:

A Psicologia, muitas vezes tratada de maneira aligeirada e desprovida de profundidade teórica, ou baseada num modelo naturalista de cunho médico, contribuía para uma visão superficial e equivocada do psiquismo no processo educacional, promovendo interpretações que contribuía para a manutenção de uma educação desigual, cujos determinantes eram atribuídos, sobretudo à criança e à família, tirando do foco interpretativo as relações sociais e pedagógicas que se travavam no interior da escola. (p. 26)

Ainda retomando a cena inicial, as expectativas atribuídas à Psicologia pelos profissionais da Educação baseiam-se nas relações

estabelecidas entre essas áreas de conhecimento. Os conhecimentos psicológicos prestaram-se (e frequentemente, ainda o fazem) a explicar o fracasso escolar. Como bem desvelou Patto (2015), a Psicologia ocupou um papel ideológico, pretensamente científico, ao justificar as dificuldades que se dão no encontro entre os estudantes e a Educação.

Assim, podemos afirmar que as críticas feitas a este modo de compreensão foram fundamentais para que pudesse ter início um movimento nomeado como Psicologia Escolar e Educacional Crítica, dedicado à criação de referenciais teórico-práticos para subsidiar a atuação profissional comprometida com a emancipação humana, com a qualidade da educação, com relações democráticas e participativas. É com base nestes pressupostos que conduzimos a discussão deste capítulo

A Psicologia e a Educação: da lógica medicalizante à busca pela superação

Apesar dos muitos avanços que temos atualmente, a Psicologia tem atuado e sido socialmente reconhecida a partir de uma multiplicidade de perspectivas. As incertezas em relação a como conduzir práticas junto às questões que surgem no contexto da escola, não são exclusividade da psicóloga de nossa história. Como explicita Viégas (2020):

O fato é que, embora as perspectivas críticas em psicologia escolar e educacional tenham frutificado em quase todos os estados brasileiros, é sabido que a formação de psicólogas(os) é ainda é um território de disputa. Isso significa que não são todos os cursos de psicologia no Brasil que já incluíram na formação um debate autocrítico denso, aliado a um instrumental teórico-prático coerente. E a situação mostra-se ainda mais complexa quando reconhecemos que o acesso à formação crítica não garante que as práticas decorrentes no chão dos serviços sejam também críticas. (p. 28)

Consideramos, portanto, que o trabalho comprometido com a qualidade da Educação baseia-se numa construção constante que precisa ocorrer com o conjunto de atores que compõem a escola (Peretta *et al.* 2014). Uma das importantes compreensões que a Psicologia Escolar Crítica nos traz é que é preciso considerar as múltiplas determinações de algo que não vai bem no contexto escolar. Ou seja, as dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais são constituintes do modo como se dá o encontro entre os estudantes e a educação. As compreensões que reduzem ao indivíduo as causas dos problemas que ocorrem no processo de escolarização precisam ser superadas. Portanto, é importante olharmos para as queixas escolares, considerando os múltiplos fatores envolvidos neste fenômeno, não caindo no reducionismo de que alunos que se mostram desatentos, hiperativos, opositores etc. são portadores de transtornos ou distúrbios neurológicos e precisam de remédios para serem bem-sucedidos na escola. Com isso, como pontuam Leonardo, Silva e Leal, (2020, p. 20), “perde-se a possibilidade de se voltar para o ambiente escolar e seu cotidiano em uma análise que possa evidenciar a verdadeira causa das dificuldades”, abrindo assim espaço para medicalização da educação. Segundo o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade:

[...] medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições

de vida são absurdamente desiguais (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019, p. 12).

Consideramos que essa definição nos permite ampliar nossa compreensão em relação aos diversos processos de medicalização que permeiam nossa vida e a educação. São processos que determinam quem é considerado apto ou não para ocupar diferentes espaços sociais, impondo padrões restritos aos quais as pessoas são forçadas a se enquadrarem. Aqueles que se destacam, que têm ritmos diferentes, que questionam ou desafiam, frequentemente são rotulados, estigmatizados, diagnosticados, excluídos ou até mesmo criminalizados. Podemos afirmar, portanto, que são formas, ora sutis, ora explícitas, de segregar que frequentemente são adotadas na escola. Assim, evidencia-se que a precarização crescente à qual a educação pública vem sendo submetida é terreno fértil para a lógica medicalizante.

Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de que a escola seja um espaço que acolha e garanta condições de desenvolvimento a todas as pessoas, respeitando seus modos de ser e suas origens. E isso requer disponibilidade, trabalho coletivo, parceria, reflexão, condições que são pouco fomentadas com a incorporação dos princípios neoliberais na educação. Nas palavras de Laval (2019):

Escola neoliberal é a designação de um certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (p.17)

A lógica neoliberalista, mundialmente difundida, está também presente no funcionamento das redes públicas e privadas de ensino brasileiras, imprimindo condições, exigências e modos de relação a todos os atores escolares. Como destacam Viégas e Carvalhal (2020, p. 30), “fica naturalizada a ilusão dominante de que é o indivíduo

o principal responsável por ser forte e se adaptar ao existente. O individualismo abre caminho para a culpabilização individual, tanto quanto a individualização dos enfrentamentos”. Nesse afã do cada um por si e do salve-se quem puder, sofrem estudantes e profissionais da educação.

Diante deste cenário, este capítulo visa contribuir com reflexões e exemplos que possam inspirar para uma atuação em Psicologia junto a contextos escolares que se comprometa com o enfrentamento às queixas escolares e aos processos medicalizantes e que construa:

[...] práticas desmedicalizantes, aquelas que visam questionar as exigências de que as pessoas caibam em padrões, em nome de alguém ou alguma ideia; superando as múltiplas exigências de que as pessoas se submetam a modificações em seus modos de ser e viver para se encaixar ao padrão da sociedade vigente. São práticas que têm o objetivo de acolher a pluralidade do ser humano, além de trabalhar de forma a promover desenvolvimento, consciência e uma participação ativa na sociedade. (Serrati; Peretta, 2021, p. 51)

Sobre as queixas escolares, partimos da premissa de que, estas compõem problemas que surgem no decorrer da escolarização, e são construídas por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos na escola. Portanto, são:

[...] aquelas que têm, em seu centro, o processo de escolarização. São emergentes de uma rede de relações que tem, como participantes principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. Constituem-se ao longo de uma história que lhe dá sentidos (Souza, 2007).

Nessa seara, vale destacar que as queixas têm sido compreendidas como uma das bases que sustentam o processo de medicalização diante das dificuldades encontradas no contexto escolar. Assim, faz-se relevante pontuar que cada escola se organiza e se relaciona com os alunos a partir de um projeto

pedagógico que possui metodologias e didáticas que concordam com as noções da instituição. Logo, diante do não aprender, entende-se que o problema está no aluno, ou mesmo em sua família, deixando fora da cena tudo o que faz parte do processo educativo. Temos então, o esvaziamento do que deveria ser um debate político, cultural, social e pedagógico, desaguando quase sempre em questões biológicas (Leonardo; Leal; Rossato, 2022).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que este capítulo foi escrito no ano de 2024, logo após enfrentarmos uma pandemia de COVID-19¹. Ainda nos deparamos com diversos desafios decorrentes desse período pandêmico, que teve consequências devastadoras do ponto de vista humano e social. Portanto, compreendemos que na área da Educação, as condições que propiciam processos de medicalização foram intensificadas. Estudantes que não aprendem, que não conseguem se manter atentos, que transgridem as regras... fenômenos que não são novos, mas que sob condições educacionais e relacionais inéditas nos convidam à reflexão e às ações.

A partir da vacinação contra a COVID-19, começamos a viver diversas tentativas de retomada da vida como a conhecíamos antes da pandemia, sendo o retorno das aulas presenciais uma delas. Esse processo consistiu em um período de readaptação que não foi tão rápido para alguns estudantes. Portanto, é necessário estarmos atentos para o intenso crescimento de encaminhamentos para profissionais da saúde e para o desmedido incremento de pessoas enquadradas em diagnósticos. É o caso daqueles que não tem conseguido aprender, ou acompanhar o ritmo de ensino esperado pela instituição. Processo que vem fomentando cada vez mais a

¹A pandemia de COVID-19 foi um surto global da doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, caracterizada por sua rápida disseminação e impacto significativo na saúde pública, economia e sociedade em todo o mundo. A pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, e desde então foi marcada por medidas de saúde pública, como quarentenas, distanciamento social, uso de máscaras e campanhas de vacinação, com o objetivo de mitigar a propagação do vírus e reduzir o impacto na população.

exclusão de diversos alunos e ampliando o número de crianças medicadas. Pensar ações que fortaleçam práticas desmedicalizantes nas escolas é urgente e, para que isso possa acontecer de maneira coerente, ou seja, considerando os aspectos que fazem parte da constituição do sujeito, é essencial compreender o desenvolvimento humano.

Desenvolvimento Humano e Queixas escolares

Pensar as queixas escolares implica em necessariamente compreender o desenvolvimento humano, pois a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes que ocorrem dentro de um contexto social. Para isso, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual, o processo de humanização acontece através das relações, dentro de determinado contexto e está diretamente relacionado à construção do conhecimento.

É por meio da cultura e das interações sociais que se dá a produção e reprodução dos instrumentos culturais, que são as ferramentas que tornam possível o desenvolvimento das capacidades humanas, e a construção de novos conhecimentos. Isso significa que a humanização e constituição do sujeito se dão juntamente com o outro, por isso, só é possível compreender o funcionamento humano individual, se compreendermos o contexto das relações sociais (Vigotski, 2001). É a partir desse processo de aprendizagem que o indivíduo se relaciona com seu contexto e elabora a realidade, constituindo-se. Por isso, a aprendizagem possui papel de destaque no desenvolvimento humano e apropriação cultural (Pino, 2005; Tanamachi & Meira, 2003).

A apropriação cultural pode acontecer em vários espaços diferentes, mas a escola é um dos lugares mais importantes para que ela aconteça, porque é onde os sujeitos têm contato com conteúdos científicos sistematicamente organizados, para que então possam se apropriar de tais conhecimentos. Essa função é a missão central da escola, já que os estudantes passam a maior parte do tempo dentro destas instituições.

Diante disso, fica evidente a importância de nos atentarmos a todos esses processos para pensar a crescente Medicalização e produção de queixas escolares, pois como afirma Pessoa (2018), a escola deve assegurar a maior quantidade possível de apropriações para a formação dos sujeitos. Para aprofundar esse entendimento acerca da aprendizagem e queixas escolares, Vigotski (2001) elaborou dois conceitos importantes: Zona de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Potencial, o primeiro diz respeito ao que o sujeito consegue realizar sem auxílio, e o segundo, ao que o indivíduo é capaz de fazer desde que obtenha ajuda dos pares, mediadores. Esse conceito é essencial porque mostra que, muitas vezes, sem o devido auxílio, não é possível cobrar determinadas ações dos estudantes, porque não faz parte daquele momento de seu desenvolvimento, necessitando de maior ajuda – mediação.

A solução encontrada rapidamente para quando um estudante não consegue realizar alguma atividade, ou ainda, não acompanha o ritmo esperado pela escola, é buscar problemas tanto no indivíduo, quanto na família ou no docente. Voltando nosso olhar para os docentes, é importante enfatizar que eles também se encontram em desenvolvimento, em processo de apropriação, reprodução e elaboração de novos conhecimentos. O desenvolvimento humano se dá em espiral, passando por um mesmo ponto várias vezes enquanto avança para um nível superior (Vigotski, 1989). Logo, é necessário pensar a formação e prática docente diante do fenômeno da medicalização da educação, para que possamos então, construir práticas desmedicalizantes. A escola e seus trabalhadores estão inseridos dentro de um contexto histórico-cultural, e tudo o que é vivenciado fora das escolas, chega dentro de cada sala de aula também. Saviani (2006) explica,

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (p. 41).

Para citar alguns exemplos, podemos olhar para os índices de encaminhamentos e aumento de supostos transtornos, síndromes e afins, após a vacinação na pandemia de COVID-19 e o retorno para as aulas presenciais. Desafios educacionais que, frequentemente, reverberam nas exigências que são feitas aos docentes. Um exemplo de tal exigência é o Projeto de Lei 7081/2010, proposto pelo Senado Federal — Gerson Camata (PMDB-ES), que determina que os sistemas de ensino têm de garantir às professoras(es) da educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento de Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (Brasil, 2010).

Defenderemos que o processo que deveria ganhar maior atenção nas instituições escolares, não é o de diagnósticos, análises, encaminhamentos, identificação e segregação dos “anormais”, como temos visto acontecer. Atentarmo-nos ao processo de desenvolvimento humano, que se dá por meio da cultura, no seio do processo de humanização, e a partir da apropriação dos conhecimentos históricos acumulados pelas gerações anteriores, é um caminho para a superação de queixas escolares e dos demais processos que compõem a Medicalização da Educação. Assim, é importante pensar: qual seria o papel dos psicólogos dentro da Educação? Vigotski (2003), explica:

[...] Assim, a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. Portanto, se quisermos observar esse processo de um ponto de vista científico, teremos de compreender necessariamente as leis gerais das reações e das condições de sua formação. Assim, a relação da pedagogia com a psicologia assemelha-se à relação de outras ciências aplicadas com suas disciplinas teóricas (Vigotski, 2003, p. 41).

O autor deixa claro que não é papel da psicologia fornecer resoluções pedagógicas, e como o processo de educação é um processo psicológico, afirma que é possível que ambas as ciências atuem em conjunto, de modo a potencializar o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Porém, temos visto que o que acontece é o contrário: vemos ainda uma psicologia que toma as questões educacionais de forma descontextualizadas e adentra a escola para sanar questões de modo individualizado, como os “alunos-problema” e realizar diagnósticos seguidos de seus devidos encaminhamentos (Eidt, Tuleski, 2010; Franco, Mendonça, Tuleski, 2020).

Entendemos que o funcionamento social tem corroborado com esse tipo de prática, visto que a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) explicou, em 1946, que “A Saúde é o bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença”. É uma definição perigosa, porque facilita o entendimento de que todo conflito pode vir a ser uma questão médica. Berlinger (1994) já falava sobre isso, alertando para o fato de que a OMS havia ampliado o escopo da intervenção médica e sanitária, confundindo o sofrimento e questões sociais com doenças.

Desse modo, pretendemos propor uma alternativa possível para o trabalho diante das queixas escolares, buscando enfraquecer os processos de medicalização da educação. Sempre com o entendimento de que o lugar da psicologia na escola, não é o de análise, diagnóstico e encaminhamentos. Mas, sim, o lugar de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, com o olhar atento e voltar para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, e aqui, nesta escrita, nosso foco será a prática docente aliada ao trabalho da psicóloga escolar.

Formação docente como prática desmedicalizante para a superação da Queixa Escolar

Compreender a importância de atuar em rede é fundamental para abordar as preocupações e desafios dentro do ambiente

escolar. Reconhecemos que as estratégias para enfrentar essas questões devem ser direcionadas aos diversos grupos que compõem a comunidade escolar. Haja vista que professoras(es) sofrem os efeitos das dificuldades que surgem no dia a dia da sala de aula, preocupam-se, angustiam-se, buscam alternativas e muitas vezes desistem, acreditando que “já tentaram de tudo”. E, de fato, costumam tentar muitas estratégias, sendo algumas com mais sucesso, outras menos. Também é muito comum, encontrarmos profissionais sobrecarregada(os), mal remunerada(os), sem apoio institucional que acabam vivendo ela(es) próprias processos medicalizantes e reproduzindo-os em suas práticas profissionais.

Um aspecto relevante a ser destacado é que os fatores que facilitam a reprodução de práticas medicalizantes não se limitam aos muros das escolas. Recentemente, presenciamos a aprovação da Lei 14254/2021, a qual ressalta em seu Artigo 5º que os sistemas de ensino devem assegurar às professoras(es) “[...] amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissensorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH [...].”

Nesse contexto, espera-se que as professoras(es) cultivem um “olho clínico”, detectando – precocemente – supostos transtornos. Contudo, vale lembrar que estudantes são seres em desenvolvimento, ainda aprendendo e necessitando de mediações culturais para que suas funções psicointelectuais se desenvolvam. Com isso, docentes são colocados em posições contraditórias e desafiadoras nesse cenário. A desvalorização do trabalho docente não é nova, mas alcançou novos patamares no contexto pandêmico e de retorno para as aulas presenciais – especialmente quando pensamos na Educação Pública. Mesmo diante da falta de suporte, escassez de materiais de trabalho e de equipamento de proteção individual (EPI), as professoras(es) foram pressionadas(os) e culpabilizadas(os) pelas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

O que se esperava de alunos que ficaram dois anos sem a escola? Quais comportamentos foram e seguem sendo exigidos de crianças que tiveram aulas on-line, pelo mesmo período? E como foram recebidas e acompanhadas as crianças que ficaram sem aulas? Esses são alguns dos questionamentos importantes para pensarmos as práticas diárias.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que nos encontramos imersos em uma cultura marcada pela medicalização excessiva. Assim, em alguma medida, as lógicas que reduzem a compreensão dos fenômenos aos indivíduos e que patologizam aspectos constitutivos dos processos de aprender e viver compõem o modo como nos constituímos. O exercício da Psicologia e da docência também são, frequentemente, atravessados por tais marcas. A formação inicial e continuada são momentos frutíferos para refletir, rever, ressignificar nossa compreensão sobre as queixas escolares e a medicalização da educação.

A partir disso, temos aberto a possibilidade de pensarmos em desmedicalizar e, isso implica em construir chaves de compreensão da vida e da educação que ampliem olhares para além da individualização. É preciso se ter a compreensão que somos (crianças, adolescentes e adultos) seres em desenvolvimento, cujas potencialidades estão em construção e que apenas nas relações que estabelecemos conseguimos ampliar perspectivas. Como nos lembra a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se dá a partir das mediações sociais e culturais, processo que se dá na relação entre as pessoas (Vigotski, 2000). Além disso, aprendizagem é um processo absolutamente relacionado com o desenvolvimento.

Assim, apresentaremos uma proposta de formação continuada desenvolvida em uma pesquisa realizada no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, que buscou investigar quais as contribuições da Arte na atuação da psicóloga escolar junto a profissionais da educação, buscando a compreensão e transformação do olhar-professor e de outros fatores (institucionais, relacionais, sociais, políticos) envolvidos na

medicalização da educação, para que possamos construir práticas desmedicalizantes².

Foram realizados quatro Encontros Reflexivos quinzenais, com docentes da Educação Infantil. Ao longo dos encontros a Arte teve um papel essencial. Partimos da compreensão de que a Arte pode ser um recurso poderoso na transformação humana, possibilitando novas formas de agir e compreender a realidade. Tal como desenvolve Vigotski (1999) na obra "Psicologia da Arte": "a arte é o social em nós." (p. 315). E, assim, a partir dela é possível que nos remetamos a sentimentos, situações para além da nossa experiência imediata, possibilitando o processo de catarse:

[...] um processo simbólico, já que as emoções vivenciadas por meio da arte ocorrem no campo psicológico e não se concretizam externamente. A catarse desvela um processo criador que amplia as possibilidades de ação, preparando o indivíduo para a ação prática. (Faria, Dias e Camargo, 2019, p. 160)

Tal como descreve Vigotski (1999), a relação com a arte possibilita "uma organização do nosso comportamento visando ao futuro [...] que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela" (p. 320). Com base nestes pressupostos, os encontros em grupo, mediados pela psicóloga, foram pensados para que as professoras e educadoras participantes pudessem abordar aspectos de sua prática docente. Com a intenção de construir um espaço para trocas, todas sentavam-se em roda, exercitando a liberdade de expressão e relações marcadas pela horizontalidade. Eram momentos de compartilhar práticas, conquistas e dificuldades, buscando coletivamente estratégias de superação e, sobretudo, ultrapassando explicações medicalizantes. As queixas escolares compunham as discussões e reflexões. A cada encontro utilizamos diferentes recursos estéticos, como vídeos, textos, imagens,

² Pesquisa desenvolvida por Camila Silva Marques Serrati (atualmente doutoranda na Universidade Estadual de Maringá), sob orientação de Anabela Almeida Costa e Santos Peretta.

músicas, poemas, pinturas, dentre outros, que mediavam o diálogo. A título de exemplo, apresentaremos adiante alguns dos mediadores utilizados e as discussões possibilitadas.

Algo recorrente na escola em que o trabalho foi desenvolvido, bem como em muitos outros contextos educacionais, é que estudantes sejam avaliados a partir de um ponto médio padrão, estabelecido como esperado (Machado, 2010). Assim, as crianças vão sendo compreendidas como lentas, rápidas, desatentas, espertas. Visando discutir essas expectativas e formas de nomear aquilo que ocorre na sala de aula, em um dos grupos, a conversa foi iniciada com a exibição do vídeo “O quente pode ser frio?”³, que expõe pontos de vista distintos para situações diversas. Dependendo do referencial, como diz o título da obra, o quente pode ser frio, o desatento pode ser atento, o desinteressado pode ser interessado... E, assim, iniciamos uma conversa acerca dos olhares que compõem a prática docente. Eliane Brum também nos ajudou a compor esta conversa a partir da leitura de seu texto “A história de um Olhar” (Brum, 2006)⁴.

Com tais recursos, buscávamos questionar padrões e incitar que as profissionais pudessem refletir sobre o quanto olhar delas constituía e compunha os fenômenos que aconteciam em sala de aula. A atividade desenvolvida convidou a acreditar na potência de aprendizado, a arriscar estratégias, a buscar inspiração. A proposta envolvia superar a classificação e a rotulação, instrumentos que

³ Inspirado no livro de Jandira Masur. O vídeo está disponível no *YouTube* no seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=XUP0ypImAJw&t=2s>. Acesso em: 28 out. 2024.

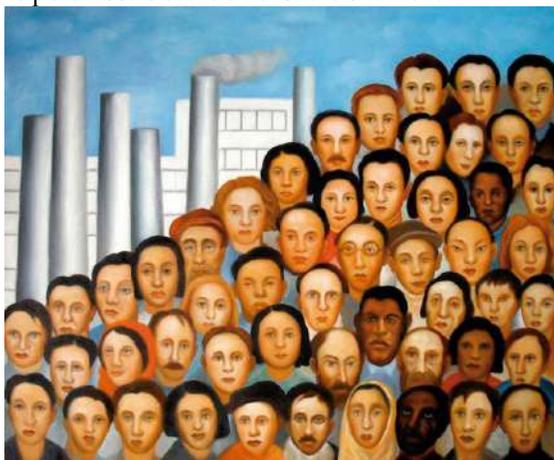
⁴O texto é um dos capítulos do livro “A vida que ninguém vê” que relata histórias de pessoas consideradas invisíveis no cotidiano. “A história de um Olhar” é o primeiro capítulo de um livro que conta com sensibilidade e delicadeza a vidas de pessoas anônimas. O trecho selecionado traz a história de um homem que teve sua vida transformada pela educação. Trata-se de um frutífero encontro entre o rapaz, uma sala de aula de crianças e uma professora. A vida dele foi transformada, porque uma professora ousou olhar para ele e acreditar em sua possibilidade de aprender. Nesse processo, também ela se revigora.

muitas vezes paralisam e dificultam a invenção de formas de proceder.

Quando o trabalho começou, professoras e educadoras falavam de dificuldades e sofrimentos compreendidos como individuais. Suas indignações e protestos também eram isolados, como se fossem problemas de cada uma, sendo muito pouco validados institucionalmente. No grupo, passou a ser possível reconhecerem-se no que diziam as colegas de trabalho. Identificavam-se entre si e desta forma uniam-se num processo de acolhimento mútuo e de construção de caminhos diferentes daqueles que vinham sendo trilhados. E, assim, experimentavam uma forma rica de se contrapor ao movimento de culpabilização, competição e individualização imposto pelo neoliberalismo.

A obra “Os operários” de Tarsila do Amaral mediou um diálogo a respeito dos vários processos de padronização que vivemos em nossa sociedade e também às remeteu à sua condição de trabalhadoras, que carecem de condições de trabalho. Esta discussão atentou-as para a necessidade de organizarem-se para fazer reivindicações.

Figura 1 - Os Operários. Obra de Tarsila do Amaral



Fonte: Acervo do Governo de São Paulo, 1933.

Outra imagem que desencadeou muitas compreensões em relação à medicalização foi uma foto que mostra crianças indígenas e freiras.

Figura 2 – Indígenas e freiras no Brasil



Fonte: Fundação Nacional do Índio – data não informada.

Os semblantes sisudos das crianças, vestidas com roupas que as distanciam de suas origens, bem como as posturas semelhantes às das freiras chamaram a atenção para um processo de uniformização e de apagamento de identidades culturais. A imagem possibilitou reflexões sobre a infância das próprias participantes. Compartilharam memórias de serem cerceadas em suas formas de expressão: o desenho deveria ser feito tal e qual o proposto pela professora, os comportamentos também deveriam seguir normas muito rígidas. Reconheceram em si marcas de uma educação que as impediu de arriscar e de experimentar. Aos poucos, perceberam que como professoras reproduziam tais expectativas e práticas. A autoconsciência possibilitada ao retomar as próprias vivências abriu perspectivas para pensar práticas pedagógicas atuais que impedem as manifestações das crianças, que aprisionam modos de ser e de viver.

Como descrevem Viégas e Carvalho (2020) ao abordar práticas de formação dissidentes:

No movimento entre falar, ouvir, pensar e sentir, as costuras de muitas vozes alimentam a possibilidade de repensar e reparar as formas de ver, afetar e viver. A construção desse processo não é simples ou linear, mas permeada de tensões. A percepção das diferenças e das desigualdades é atravessada por confrontos internos e externos, marcados pelas condições concretas e subjetivas das pessoas participantes. São situações que convidam a pensar. (p. 41)

Do pensamento coletivo, respaldado pelas parcerias, em que se tecem vínculos de afeto e confiança, torna-se possível pensar além do imediato e subverter a lógica medicalizante. Em vez de culpabilizar as famílias pelo que não vai bem, surgiram propostas de ouvi-las, compreendê-las, encontrar maneiras de fazer junto. No lugar do desânimo, e da sensação de que não tem jeito, surgem ideias, inspirações.

No fechamento deste capítulo, emerge uma perspectiva esclarecedora sobre o papel fundamental da psicologia na formação de professoras(es). Ao destacar a importância da compreensão dos aspectos psicológicos subjacentes ao processo educacional, a relevância de uma abordagem multidisciplinar aparece como possibilidade de fortalecimento do coletivo.

Além disso, ao refletir sobre a desmedicalização, torna-se evidente a necessidade premente de repensar as práticas convencionais de intervenção, tanto da psicologia dentro da escola, quanto dos docentes em sala de aula, buscando facilitar uma prática voltada para a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento humano, como foco nos processos de ensino e aprendizagem. Esperamos que essa escrita, não apenas lance luz sobre os desafios presentes na formação de professoras(es), mas também sinalize caminhos promissores para uma educação mais humanizada e desmedicalizante.

Entendemos ser inegável reconhecer o impacto que a lógica medicalizante tem tido na educação. Contudo, gostaríamos de destacar o valor transformador dos movimentos que se contrapõem, construindo a desmedicalização nos contextos educacionais contemporâneos. Ao desvencilhar-se das abordagens estritamente médicas para compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos, abre-se espaço para uma visão emancipatória.

Nesse sentido, a interseção entre a psicologia e a pedagogia desempenha um papel crucial, promovendo não apenas a compreensão mais profunda das necessidades individuais dos estudantes, mas também estimulando práticas educacionais mais inclusivas. Assim, este capítulo não apenas destaca os desafios emergentes na desmedicalização, mas também celebra as oportunidades de transformação e crescimento que surgem quando abraçamos uma abordagem mais voltada para acolher as diferenças e para coletivizar as questões que atravessam os processos de escolarização.

Considerações finais

A lógica medicalizante compõe a vida e a educação e, assim, tem sido uma marca no modo como têm sido compreendidas as dificuldades no processo de escolarização. Consideramos que a Psicologia Escolar pode contribuir na busca por formas de abordar e compreender tais questões. Defendemos uma prática em Psicologia pautada por compromissos ético-políticos com a promoção de desenvolvimento integral, com processos de ensino e aprendizagem que possibilitem que a apropriação de conhecimento seja plena de sentido e pela construção de relações escolares democráticas.

As queixas escolares emergem, preocupam e convidam a reflexões sobre os funcionamentos escolares. São fenômenos produzidos em uma rede de relações e que, para serem

compreendidos e suplantados, exigem uma mirada ampla, que abranja os diversos atores e fatores.

Privilegiamos apresentar uma ação desenvolvida pela Psicologia envolvendo profissionais da educação. Um caminho possível que pode inspirar outros. Apostamos na formação continuada pautada num diálogo entre a psicologia e a educação. Assim como defende Souza (2014), buscamos ressaltar discussões teórico-práticas sobre o cotidiano, versando sobre as inquietações e conquistas que ocorrem na prática da sala de aula e que valorizem os saberes e as formas de organização docentes.

Compartilhamos do que destacam Viégas e Carvalhal (2020): “propor uma formação desmedicalizante de professores é um desafio, na medida em que tais propostas são um caminho contra-hegemônico” (p. 25). Podemos acrescentar que buscar caminhos de vida e atuação profissional que se contraponham à lógica medicalizante exige atenção constante. Muitos são os meandros institucionais e políticos que alimentam a individualização e o despontencializam a coletivização, a troca, o acolhimento, o respeito aos tempos e modos de ser de cada pessoa.

Considerando que o enfrentamento à lógica medicalizante precisa abranger os modos de relação de forma ampla, é preciso também atentar às condições de trabalho dos profissionais da Educação. Lembrando a pertinente discussão realizada por Paulo Freire: “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (Freire, 1993/2009, p. 26), acrescentamos o quanto é fundamental que os profissionais de Psicologia tenham condições de contratação e de exercício de sua função que lhes permita conhecer e atuar junto às dimensões concretas em que se engendram as dificuldades nas trajetórias de escolarização.

A superação de compreensões individualizantes em relação à queixa escolar não é tarefa que caiba unicamente à Psicologia. Trata-se de um trabalho amplo e complexo que envolve e deve abranger o conjunto de pessoas e instituições que compõem o processo educativo. Defendemos a importância da Psicologia na

tessitura de redes de apoio, que convidem a uma implicação coletiva pela superação das dificuldades e pela busca de formas de enfrentamento, pela compreensão dos processos, pela busca pelo sentido do aprender e pela conquista de lugares para as singularidades e diferenças.

As modalidades de atuação da Psicologia junto à Educação estão e sempre estarão em construção. Como diz o poema de Antonio Machado: “Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” (2003, p. 5). Reinventar inserções e movimentações a cada novo contexto se faz necessário. As demandas às quais responderemos, como profissionais da Psicologia, precisam ser construídas junto à comunidade escolar. Algo que não se faz apenas por meio de discursos e falas, mas à medida que se vai construindo um trabalho articulado às potencialidades e necessidades da comunidade escolar.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Maria Helena Tieppo Alves. (orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.

BERLINGUER, Giovanni. **La Enfermedad**. Buenos Aires: Lugar, 1994.

BRASIL. **Lei 13935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República Planalto, 2019.

EIDT, N. M., & TULESKI, S. C.. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos**

De Pesquisa, (2010)40(139), 121–146. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, dez. 2019.

Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade. Manifesto desmedicalizante e interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?”. In: Seminário sobre a Educação Medicalizada, 5, 2018, Salvador. Anais [...]. Salvador: Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019.

FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W.; TULESKI, S. C. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.032020, p.38-59, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8289.

FREIRE, Paulo. Professora-tia: a armadilha. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1993/2009. p. 7-26.

LEI Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. . As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 80–105, 2022. DOI: 10.14393/OBv6

n1.a2022-64385. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obu-tchenie/article/view/64385>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MACHADO, Adriana Marcondes. Psicologia, trabalho institucional e medicalização: perigos e apostas. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Maria Helena Tieppo Alves. (orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 223-238.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y cantares. Biblioteca Virtual Universal**, 2003. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.biblioteca.org.ar%2Flibros%2F656506.pdf> . Acesso em: 27 out. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos *et al.* O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 2 p. 293-301, mai./ago. 2014.

PESSOA, Camila Turati. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Unai, PR, Brasil, 2018. Disponível em: https://ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

Projeto de Lei do Senado n. 7081, de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível

em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>.

SAVIANI, D. *et al.*, O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Seminário sobre a Educação Medicalizada, 5, 2018, Salvador-BA. **Anais... Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**, 2019, v.1, n.1, p. 12-20.

SERRATI, Camila Silva Marques; S.M. PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. A arte como potência na prática da psicologia escolar: Construindo ações desmedicalizantes. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et al.* (org.). **Formação em Psicologia: entremeios da educação, trabalho, saúde e políticas sociais no ensino, pesquisa e extensão**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ed. 2007. E-book. p. 100. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/> Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros, **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014

TANAMACHI, E. R., & MEIRA, M. E. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. & ANTUNES, M. A. (Orgs.), **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIÉGAS, Lygia de Souza; CARVALHAL, Tito Loiola. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional:

desafios à formação docente. **Movimento**: Revista de Educação, ano 7, n. 15, p. 23-49, set./dez., 2020.

VIGOTSKI, L. S. (1989). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Bela Vista, SP: Editora Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L., LURIA, A. R., & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (pp. 103- 117). São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana de Fátima Franco. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC- SP. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. affranco@uem.br

Andressa Carolina Viana dos Santos. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). andressacarol.vs@gmail.com

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. anabelaacs@gmail.com

Ana Eliza Andrade Ferreira. Mestra em Psicologia. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. anaeferreira16@gmail.com

Camila Silva Marques Serrati. Mestre em Psicologia na linha de pesquisa Processos Psicossociais em Saúde e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. camilaserratti@gmail.com

Camila Turati Pessoa. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). Professora Adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). camila.pessoa@ufu.br

Camila Trindade. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). Docente em instituição de ensino superior. trindadecami@gmail.com

Flávia da Silva Ferreira Asbahr. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento

e da aprendizagem, Faculdade de Ciências (Unesp-campus de Bauru). flavia.asbahr@unesp.br

Fernando Wolff Mendonça. Fonoaudiólogo Pedagogo. Doutor em Educação. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. fwmendonca@uem.br

Janaina Cassiano Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão UFCAT. janacassiano@ufcat.edu.br

Josavias Anthony Oshiro Costa. Mestre em Psicologia. Doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. jaoc.psico@gmail.com

Julia Luiza Guerim Toaldo. Graduando em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. toaldojulia@gmail.com

Keuri Caroline Bonato da Costa. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). keuricaroline@gmail.com

Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões. Professora do Departamento de Educação - DED e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica – PPGECA, Universidade Federal de Lavras – UFLA. larissa.bulhoes@ufla.br

Laura Rafaella Ramos Silva. Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Araguari – MG. E-mail – lauraramss@gmail.com

Letícia Cavaliéri Beiser de Melo. Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. leticia_cavaliéri@hotmail.com

Luis Gustavo Ruthes Jusviack. Graduando em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luisgustavo.rj@hotmail.com

Mariana Lins e Silva Costa. Doutora em Psicologia pela UEM. Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA (UEFS). mlscosta@uefs.br

Marilda Gonçalves Dias Facci. Doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP. marildafacci@gmail.com

Marilene Proença Rebello de Souza. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. mprdsouz@usp.br

Marisa Eugênia Melillo Meira. Docente aposentada do curso de Psicologia, Faculdade de Ciências (Unesp-campus de Bauru). marisaem.meira@gmail.com

Nilza Sanches Tessaro Leonardo. Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. nstessaro@uem.br

Patricia Barbosa da Silva. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. patricia1.barbosa.da.silva@gmail.com

Patrícia Regina Seter. Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR. patriciareginaseter@gmail.com

Pedro Caruana Sartori. Psicólogo Pós-Graduado em Teoria Histórico-Cultural (UEM), Psicopedagogia Institucional (Anhanguera) e Mestrando (UEM). pedro.sartori.psi@gmail.com

Pedro Henrique Flóride Pires. Psicólogo, bacharel. Mestrando em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá - UEM. psi.pedrofloride@gmail.com

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. raalbuquerque@uem.br

Silvana Calvo Tuleski. Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. sctuleski@uem.br

Silvia Maria Cintra da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. silvia@ufu.br

Sonia Mari Shima Barroco. Doutorado em Educação Escolar na UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. contato@soniashima.com.br

Solange Pereira Marques Rossato. Doutorado em Psicologia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/ Assis. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. solangemrossato@gmail.com

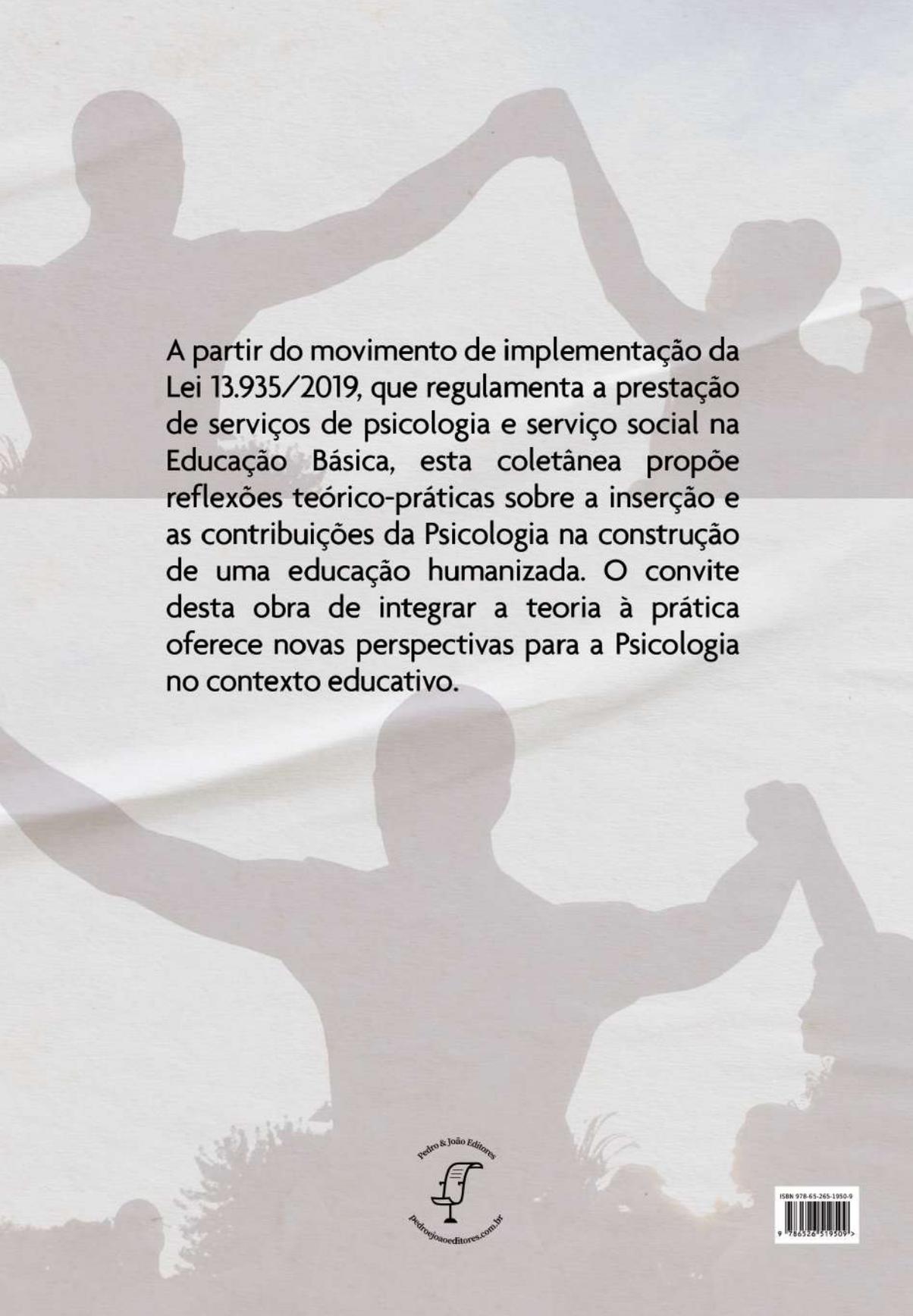
Tiago Morales Calve. Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR. Docente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. tiago.calve@pucpr.br

Vanessa de Oliveira Beghetto Penteado. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). vanessabeghetto@gmail.com

Viviane Prado Buiatti. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade Federal de Uberlândia. vivibuiatti@ufu.br

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. zairagleal@gmail.com

Wanessa Cristina da Silva Monteiro. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. psiwanessamonteiro@gmail.com



A partir do movimento de implementação da Lei 13.935/2019, que regulamenta a prestação de serviços de psicologia e serviço social na Educação Básica, esta coletânea propõe reflexões teórico-práticas sobre a inserção e as contribuições da Psicologia na construção de uma educação humanizada. O convite desta obra de integrar a teoria à prática oferece novas perspectivas para a Psicologia no contexto educativo.