

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **OBUTCHÉNIE**

**REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA**

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do  
GEPEDI

## **Dossiê**

**Psicologia Histórico-Cultural na Educação Básica:  
práticas e pesquisas**

---

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de  
Uberlândia**

**ISSN 2526-7647**

Obutchénie	Uberlândia	v. 6	n.1	p. 1-316	jan./abr.2022
------------	------------	------	-----	----------	---------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**Diretor:** Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco  
S, Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

**OBUTCHÉNIE**

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de  
Educação Av. João Naves de Ávila, 2121 –  
Campus Santa Mônica, Bloco 1G,  
Sala 117 E-mail:  
[revistaobutchenieufu@gmail.com](mailto:revistaobutchenieufu@gmail.com)  
Caixa Postal 593 38400 902 –  
Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

## INDEXAÇÃO

### Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

### Métrica

- Google Acadêmico

### Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

#### **DIRETOR GERAL**

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORES DE EDITORAÇÃO**

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

#### **DIRETORES DE AVALIAÇÃO**

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

#### **DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO**

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORIA DE INDEXAÇÃO**

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade de Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

#### **CONSELHO CONSULTIVO**

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia  
Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG  
Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos  
Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília  
Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo  
Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos  
Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo  
Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru  
Francisco Curbelo Bermúdez-Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena AJES (Brasil)  
Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia  
Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)  
Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima  
Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia  
Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina  
Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense  
Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “**Psicologia Histórico-Cultural na Educação Básica: práticas e pesquisas**” – Obutchénie, v. 6, n. 1:

Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Camila Turati Pessoa

**Editoração:** GEPEDI

**Revisão:** Os autores

**Diagramação, Postagem e DOI:** Sônia Aparecida Paiva

**Capa:** Eduardo M. Warpechowski

**Edição de Capa:** Ricardo Ferreira de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 6, n. 1 - (2022) - . Uberlândia : Edufu, 2022 - v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2230>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

---

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO / SUMMARY

DOSSIÊ – Psicologia Histórico-Cultural na Educação Básica: práticas e pesquisas

Apresentação

*Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

*Camila Turati Pessoa*

Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação

*Ana Karina Amorim Checchia*

*Celia Regina da Silva*

*Elenita de Ricio Tanamachi*

*Isabel Akemi Hamada*

*José Alves Trindade*

*Rosemeire Foltran*

Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural

*Marilene Proença Rebello de Souza*

Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva

*Sonia Mari Shima Barroco*

*Iracema Neno Cecilio Tada*

As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo*

*Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal*

*Solange Pereira Marques Rossato*

Processos grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica

*Luciete Valota Fernandes*

Relación familia y escuela: las familias potenciadoras

*Guillermo Arias Beatón*

*Laura Marisa Carnielo Calejon*

*Ariel Zulueta Bravo*



Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica

*Silvia Maria Cintra da Silva*

*Anabela Almeida Costa e Santos Peretta*

Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática

*Adriana de Fátima Franco*

*Silvana Calvo Tuleski*

*Fernando Wolff Mendonça*

Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar

*Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

*Ana Bárbara Joaquim Mendonça*

A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica

*Camila Turati Pessoa*

*Jane Teresinha Domingues Cotrin*

## **VARIA/VARIES**

A Cultura Corporal e a mediação do professor de Educação Física na Educação Infantil

*Roberson Rodrigues Lupion*

*Jaqueline Delgado Paschoal*

Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos

*Valéria Aparecida Dias Lacerda*

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

## **RESUMO**

Contribuições do sistema didático Galperin, Talízina e Majmutov para formação da habilidade de resolver problemas em Cálculo Diferencial e Integral em estudantes de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco

*Naralina Viana Soares da Silva Oliveira*

Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural

*Janaina Artioli João Pedro*

A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade

*Flávia Pimenta de Souza Carcanholo*

## Apresentação

### Dossiê

#### Psicologia Histórico-Cultural na Educação Básica: práticas e pesquisas

*Flávia da Silva Ferreira Asbahr<sup>1</sup>*  
*Camila Turati Pessoa<sup>2</sup>*

As interfaces entre Psicologia e Educação constituem-se como campo de pesquisa e prática profissional na construção de intervenções que incidem junto aos processos de desenvolvimento, aprendizagem e apropriação do conhecimento que ocorrem na educação escolar.

Historicamente sabemos que um dos primeiros campos no qual a Psicologia explorou em seu processo de tornar-se ciência, ainda no final do século XIX, foi a Educação, com investigações que buscavam justificar as denominadas dificuldades de aprendizagem atribuindo-as à criança, sua família, ou no máximo ao ambiente pertencente aos alunos, tomando tais fatores como explicação às causas para esses problemas, conforme já foi fortemente denunciado por Patto (1984, 1999).

Desde o final dos anos 80 e, mais especificamente a partir dos anos 90, vemos no Brasil o esforço para construir uma Psicologia com olhar e atuação em uma perspectiva crítica na educação escolar, como em Souza (2021), Souza, Silva e Yamamoto (2014), Facci (2004, 2007), Tanamachi e Meira (2003), Machado e Souza (2000), entre muitos outros exemplos.

---

<sup>1</sup> Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>. E-mail: [flavia.asbahr@unesp.br](mailto:flavia.asbahr@unesp.br).

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, Uberlândia – MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: [camila.pessoa@ufu.br](mailto:camila.pessoa@ufu.br).

Nesse caminho, há uma parte considerável de autores nacionais e internacionais que pesquisam e trabalham a partir dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural no campo de atuação da Psicologia junto à escola, buscando interconexões entre os diferentes objetos da ciência psicológica e das ciências pedagógicas. Destacamos a precisão do teórico Rubinstein (1976), representante dessa teoria, quando elucida sobre as especificidades dos objetos das duas ciências:

Consideramos que o mais importante para a prática das tarefas de investigação psicológica é *descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade humana* o qual se manifesta e forma o homem, suas qualidades psíquicas. Para a prática pedagógica, a tarefa será descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade da criança em curso no qual se realiza seu desenvolvimento e se formam suas qualidades psíquicas (p. 201, grifos do autor, tradução nossa).

Em síntese, o objeto da Psicologia são as leis psicológicas do desenvolvimento do psiquismo e o processo pedagógico é sua condição. Por outro lado, o objeto da Pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino e as propriedades psíquicas são as condições que devem ser levadas em conta.

Nesse sentido, o **objetivo** deste dossiê é apontar caminhos e reunir referencial, pelas produções de uma Psicologia Escolar embasada epistemologicamente na Teoria Histórico-Cultural, visando que práticas e pesquisas possam ser constituídas nas e junto às escolas de maneira crítica.

Ainda, almeja que a Psicologia e seu papel se façam compreendidos pelos outros atores que participam do cotidiano escolar, somando parcerias nos trabalhos e olhares ali desenvolvidos. Nesse caminho, pretendemos compilar algumas das principais contribuições dessa área de saber pelo embasamento da Teoria Histórico-Cultural ampliando sua compreensão e somando-se aos esforços para este campo de estudo e atuação profissional, o qual necessita ser pensado e construído de maneira fundamentada e compromissada com a Educação para esquivar-se de olhares individualizantes e patologizantes.

Em breve contextualização, faz-se imprescindível à compreensão do que faz a Psicologia na e para a escola, seu objeto de intervenção, em especial a educadores e profissionais que estão presentes na educação escolar, pois

fortalecemos os esforços para que haja uma Psicologia concreta, que compreenda os fenômenos psicológicos em sua relação com os processos pedagógicos. Como dissemos, nem sempre os profissionais dessa área estiveram presentes dentro de espaços educacionais visando uma compreensão ampliada da realidade e das diversas manifestações humanas presentes no âmbito escolar. A preocupação de não se estabelecer atendimento individual e/ou colocar a/o psicóloga/o como aquela/e que é apartada/o do processo educativo e está na escola para resolver problemas de forma isolada faz-se presente nos dias atuais e cresce a cada dia ao pensarmos como queremos a Psicologia junto à Educação.

No Brasil, temos o contexto da aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica na qual coloca o profissional de Psicologia como parte da equipe multiprofissional. Na descrição da referida lei não se estabelecem os princípios norteadores da atuação deste profissional e tampouco diretrizes para que sua prática ocorra. Diante disso, entendemos que há uma brecha para toda sorte de ações a serem desenvolvidas nas escolas: inclusive aquelas que devem ser superadas, as quais individualizam e patologizam questões que, na verdade, são socialmente estabelecidas.

Para que não coadunemos com uma lógica positivista e reducionista dos fenômenos psicológicos e pedagógicos dentro do contexto educacional, é preciso divulgar as especificidades da psicologia escolar para os vários atores envolvidos na educação escolar: o próprio psicólogo, professores, gestores, pesquisadores em educação, e comunidade escolar de forma geral. Dessa forma, quanto mais compreendermos sobre o papel da Psicologia e seus enlaces com a Educação, mais conseguiremos que tanto profissionais dentro da escola quanto da comunidade escolar fora dela entendam e lutem contra atuações que reduzem as produções sociais, culturais e coletivas como apenas uma expressão individual ou biológica.

Diante deste contexto, pretendemos compartilhar caminhos possíveis por meio de textos que se debruçam a versar sobre algumas temáticas da Psicologia

na Educação para amparar pesquisas e intervenções comprometidas com a transformação social a partir da Educação e a Teoria Histórico-Cultural nos oferece essa sustentação teórico-metodológica. Assim, esperamos contribuir com produções científicas para que sejam elaboradas e realizadas pesquisas e ações que se somem a esse compromisso.

O primeiro texto do dossiê, intitulado “Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação”, constitui-se como síntese das leituras do grupo de estudos sobre Vigotski e Marx do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional). Os autores Ana Karina A. Checchia, Célia Regina da Silva, Elenita de Rício Tanamachi, Isabel A. Hamada, José Alves Trindade e Rosemeire Foltran são integrantes do referido coletivo e, como síntese do percurso do grupo, apresentam e desenvolvem quatro teses sobre a relação entre os fundamentos marxistas e a teoria vigotskiana essenciais à intervenção e à investigação em psicologia escolar crítica embasada na teoria histórico-cultural. As teses são: 1) leitura de Marx é fundamental para a compreensão das obras de Vigotski; 2) o método materialista histórico-dialético é a essência da teoria do ser social e da Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Psicologia Histórico-Cultural transforma o conteúdo e a forma de análise e explicação da Psicologia na Educação, criando as bases objetivas para a transformação da atividade do/a psicólogo/a; 4) a Psicologia Escolar, ao superar a sua condição meramente técnica, assume o seu lugar no contexto teórico prático que lhe é próprio como dimensão educativa da Psicologia e da formação do/a psicólogo/a e como dimensão psicológica da formação de professores/as e de educadores/as em geral. O artigo abre o dossiê visto que traz como finalidade “explicar *por que, para que e como* o/a psicólogo/a escolar necessita estudar a Psicologia de Vigotski”, o que é fundamento central desta publicação.

Em “Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da Pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural”, de Marilene Proença Rebello de Souza, temos um impressionante panorama dos efeitos da Pandemia de Covid-19 no contexto brasileiro produzidos pelo negacionismo do governo brasileiro

sobre a doença e sua negligência na organização de políticas públicas de saúde para mitigação de seus efeitos. Na segunda parte do texto, a autora reflete sobre os principais impactos da Pandemia na educação brasileira e sobre as possibilidades de atuação de psicólogos(os) escolares no âmbito das políticas públicas educacionais, com destaque para as contribuições do enfoque histórico-cultural enquanto referencial de fundamento para a *práxis* da Psicologia. Nesta perspectiva, alguns dos desafios a serem enfrentados pela Psicologia Escolar consiste na compreensão de intersectorialidade das políticas públicas e realização conjunta de um diagnóstico geral da situação escolar. A autora propõe, ainda, que resgatemos duas dimensões inseparáveis na escolarização: o acolhimento e o conhecimento, afirmando a unidade afeto-cognição no processo educativo. Em todo seu percurso analítico, o artigo reafirma a educação como um direito de todos e todas, cabendo ao Estado sua garantia.

O artigo “Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva”, de autoria de Sonia Mari Shima Barroco e Iracema Neno Cecilio Tada, tem como objetivo discutir as contribuições da Psicologia Escolar à modalidade da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, denuncia o recuo da teoria em tempos pós-modernos e afirma a função social da escola como espaço privilegiado de formação do pensamento teórico e acesso ao conhecimento clássico. Defende que uma escola é inclusiva quando busca garantir que todas as pessoas possam se apropriar das riquezas materiais e não materiais que a humanidade criou. Tendo como tese central a formação social do psiquismo, o artigo defende que os limites e possibilidades para a aprendizagem do aluno com deficiência ou necessidades educativas especiais são fundamentalmente impostos pelas relações sociais que o circundam e não meramente pelos aspectos biológicos próprios à condição que apresenta. O artigo traz, portanto, contribuições para que possamos refletir sobre a atuação da Psicologia Escolar à Educação Especial e Inclusiva, tendo como referência que uma boa escola deve promover o desenvolvimento de seus estudantes e professores.

O quarto artigo, intitulado “As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, com autoria de Nilza Sanches Tessaro Leonardo,

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Solange Pereira Marques Rossato, objetiva realizar uma discussão e reflexão sobre as queixas escolares, apresentando a Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos como contraposição ao cenário medicalizante e a visão hegemônica acerca do processo de escolarização e dos elementos que constituem a queixa escolar. As autoras defendem que é preciso superar a lógica de transformação das intercorrências no processo de ensino e aprendizagem em patologia ou transtorno, com um olhar crítico sobre a educação escolar. Ao recuperarem a forma como o fenômeno das queixas tem sido abordado pela Psicologia, remontam um histórico da área que já corroborou com a segregação e rotulação de alunos em seu processo de escolarização e do quanto a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica contribuiu e vem contribuindo com a superação do olhar a esse fenômeno. O artigo, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, convida que se repense a lógica de “sucesso” e “fracasso” escolar, pois compreendendo a constituição humana sendo necessariamente formada pela cultura e relações sociais, soma-se forças para um entendimento ampliado das nuances presentes no processo ensino e aprendizagem, favorecendo o processo de humanização ao olharmos à singularidade de cada aluno na escola.

No quinto artigo do presente dossiê, intitulado “Processos grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica”, de Luciete Valota Fernandes, objetivou-se investigar como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho docente. Utilizando-se da Psicologia Histórico-Cultural e da perspectiva histórico-dialética, apresenta uma pesquisa realizada junto a docentes por meio de intervenção com processo grupal. A autora contextualiza o cenário de sucateamento e condições precárias de trabalho que vive a classe professoral e apresenta a Psicologia Escolar e Educacional em perspectiva crítica de atuação como parceira para pensar e intervir junto a professores na busca por constituir elementos promotores de saúde mental no contexto de trabalho. Defende o trabalho grupal como fator de resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente, apresenta as temáticas e discussões que perpassaram o trabalho junto ao grupo de professores e reitera que a partilha ocorrida



durante o trabalho com o grupo cria, ao mesmo tempo, elementos para a resistência à alienação do trabalho e, por outro lado, evidencia aquilo que é possível realizar na atividade docente mesmo em meio a condições tão controversas. É um convite a se pensar o adoecimento docente por meio de uma proposta interventiva a partir da Psicologia Escolar que possibilita discussões e constituição na área tanto da Psicologia quanto da Educação.

No artigo “Relación familia y escuela: Las familias potenciadoras”, os autores Guillermo Arias Beatón, Laura Marisa Carnielo Calejon e Ariel Zulueta Bravo discutem o papel da relação família-escola na promoção do desenvolvimento infantil tomando como referência o conceito de família potencializadora. Partem da Teoria Histórico-Cultural e defendem a importância do estudo integral do desenvolvimento humano. O artigo faz uma contextualização histórica importante de como Cuba organizou suas políticas públicas de educação escolar depois da Revolução de 1959 e apresenta brevemente o papel da Campanha Nacional de Alfabetização, que em 1961 decreta que o país está livre do analfabetismo, da Federação das Mulheres Cubanas, dos Círculos Infantis e do Programa *Educa tu hijo*. Traz uma síntese dos resultados obtidos em investigações realizadas no contexto cubano, em diferentes momentos e de forma longitudinal, sobre o papel educativo das famílias. Constata-se que mães e pais precisam estar preparados para exercer seu trabalho educativo de maneira a promover o desenvolvimento de seus filhos e esta formação deve ser uma função do Estado. Algumas das conclusões das pesquisas realizadas referem-se à caracterização das famílias potencializadoras: compartilham sua função educativa de forma consciente com a escola, o que cria uma relação orgânica e estreita entre família e escola no que diz respeito à educação, aprendizagem e desenvolvimento; buscam e adquirem, de forma constante e sistemática, informações e conhecimentos sobre como educar seus filhos. Destaca-se, ao final, a necessidade de garantir uma estreita inter-relação entre o trabalho educativo da escola e da família de forma a consolidar a qualidade educacional como um produto da materialização do desenvolvimento cultural essencial para a formação do ser humano.



No artigo “Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica”, de Silvia Maria Cintra da Silva e Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, as autoras objetivam contribuir com a discussão e constituição de referencial para uma atuação em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica compartilhando relatos próprios por meio de vivências profissionais realizadas no intuito de contribuir com atuação junto a estudantes e docentes da Educação Básica. A partir da premissa que se constituam práticas na educação escolar embasando-se em um referencial sólido, as autoras também utilizam-se de dados de uma pesquisa realizada em sete estados brasileiros junto a psicólogas/os da rede pública de Educação e endossam a discussão, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, da importância de se possuir uma sustentação teórica consolidada para que se possa elaborar práticas profissionais incidindo na área da Educação de forma emancipadora e crítica.

O artigo “Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática”, com autoria de Adriana de Fátima Franco, Silvana Calvo Tuleski e Fernando Wolff Mendonça, tem como objetivo relatar uma proposta interventiva em Psicologia no qual se trabalhou a temática da medicalização, a partir de demanda de secretarias de educação de municípios do estado do Paraná, as quais relataram preocupação a respeito do massivo número de alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que eram medicados com psicotrópicos com a premissa de cuidar de suas questões comportamentais e/ou de aprendizagem. Os autores relatam o processo interventivo e formativo junto às escolas e reafirmam a necessidade de articulação junto às políticas públicas para o cuidado à infância para que cada sujeito possa crescer, desenvolver e aprender considerando sua singularidade.

O penúltimo artigo do dossiê intitula-se “Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar”, de autoria de Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Ana Bárbara Joaquim Mendonça. Tem como objetivo apresentar a atividade de estudo enquanto um conceito fundamental à atuação da/o psicóloga/o escolar que se orienta a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Primeiramente, as autoras fazem uma breve contextualização da constituição histórica da psicologia escolar crítica e focam a psicologia histórico-cultural como teoria que pode dar respostas

à compreensão e à atuação frente às queixas escolares. Defendem que entender sobre a atividade de estudo da criança é fundamental para compreender a quem se ensina, ou seja, como o estudante aprende e se desenvolve. Apresentam, ainda, como a atividade de estudo desenvolve-se, estrutura-se e quais são seus resultados no desenvolvimento da criança, bem como ressaltam seu conteúdo, os conceitos teóricos. Sustentam que analisar a aprendizagem das crianças a partir da estrutura e do desenvolvimento da atividade de estudo traz elementos fundamentais para uma compreensão concreta do desenvolvimento infantil, essenciais à atuação em psicologia escolar de forma crítica.

Por fim, o décimo artigo intitulado “A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica” tem como autoras Camila Turati Pessoa e Jane Teresinha Domingues Cotrin. A escrita consistiu em apresentar reflexões, partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito da formação inicial de professores almejando que se possa constituir uma atuação crítica na realidade pelo futuro docente da Educação Básica. As autoras evidenciam conceitos importantes na formação do professor para que se possa elaborar a futura atividade docente coadunada com a transformação social a partir da Educação e apropriação dos conhecimentos. O artigo ainda defende que, para se constituir um olhar crítico aos processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano em sua singularidade, é preciso que estes fenômenos sejam abordados e trabalhados de maneira aprofundada durante o Ensino Superior, relacionando-se com a realidade escolar e subsidiando a construção de ações de ensino voltadas à formação humana.

Os artigos que compõem este dossiê têm importantes pontos em comum que, a nosso ver, são essenciais à uma atuação em Psicologia na Educação Básica em uma perspectiva crítica. Como comungam do mesmo referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural, todos os textos partem da premissa de que o psiquismo é constituído culturalmente e socialmente, o que dá suporte para uma compreensão anti-biologizante e não medicalizante da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos escolares.

Os textos também compartilham a afirmação sobre a função social da escola como local privilegiado de acesso ao conhecimento teórico e, nesta discussão sobre o papel da educação escolar, retomam a tese vigotskiana: um bom processo de ensino e de aprendizagem (*obutchénie*) deve promover o desenvolvimento de seus estudantes e professores.

A explicação de Rubinstein (1976) sobre as relações entre Psicologia e Educação, mencionada no início desta apresentação, também é retomada em diferentes textos, trazendo as especificidades e inter-relações entre os dois campos de conhecimento e atuação.

Por outro lado, a compreensão sobre a Psicologia Histórico-Cultural e sobre a própria Psicologia Escolar não aparece de maneira homogênea nos artigos. Há textos que defendem que a diferenciação entre “Psicologia da Educação” e “Psicologia Educacional” e “Psicologia Escolar” não deve ser uma questão central para a área, pois não pode haver cisão radical entre conhecimento teórico e suas aplicações. Por outro lado, há artigos que explicam as especificidades de cada termo, reiterando as já clássicas contribuições de Gatti (1997).

Embora tenhamos uma primazia das contribuições vigotskianas à Psicologia Escolar, outros autores da teoria histórico-cultural aparecem nos textos: Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov, Bozhovich, Petrovski etc. São mencionados, ademais, outros autores que não são da escola soviética, mas trazem contribuições críticas importantes para pensarmos os processos de escolarização como Ignácio Martin-Baró, Paulo Freire, Demerval Saviani, Maria Helena de Souza Patto, entre outros.

Os conceitos teóricos também não aparecem de maneira unificada, mostrando a abrangência de interpretações e aprofundamentos que a teoria histórico-cultural tem em nosso país. Apenas como um pequeno exemplo, no que tange às discussões de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem, ora vemos o uso do termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ora Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), demonstrando como até mesmo nas traduções dos termos não há completa unanimidade.

De qualquer maneira, em que pese as diferenças de interpretação e compreensões teóricas, os textos que compõem o dossiê ressaltam os fundamentos epistemológicos marxistas na teoria vigotskiana e mostram como a compreensão do método materialista histórico-dialético é um dos diferenciais fundamentais da teoria em foco.

Por fim, no contexto de implementação da Lei Federal nº 13.935/2019, mencionada anteriormente, esperamos que o dossiê possa trazer contribuições importantes para que professores, professoras e demais atores da seara educacional possam conhecer as possibilidades de atuação da Psicologia na escola de modo que possamos produzir parcerias na direção da construção de uma Educação de qualidade, de fato promotora do desenvolvimento humano.

## Referências

- 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em 19 de janeiro de 2022.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construcionismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- 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. In: MEIRA, M. E.; FACCI, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *PEPG Em Educação: Psicologia da Educação*. N. 5, 1997, pp. 73-90. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42902>.
- MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. v. 1. 120p.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUBINSTEIN, S. L. *Problemas de psicologia general*. México- DF: Grijaldo, 1976.

SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2021. v. 1. 224p . Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/602>. DOI <http://doi.org/10.11606/9786587596129>.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C; YAMAMOTO, K. (Orgs.) *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu, 2014.

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

# Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação

Vygotsky's theoretical and methodological contributions to the practice and analysis of Psychology in Education

*Ana Karina Amorim Checchia<sup>1</sup>*  
*Celia Regina da Silva<sup>2</sup>*  
*Elenita de Rício Tanamachi<sup>3</sup>*  
*Isabel Akemi Hamada<sup>4</sup>*  
*José Alves Trindade<sup>5</sup>*  
*Rosemeire Foltran<sup>6</sup>*

<sup>1</sup> Psicóloga, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Paulista (UNIP) e Universidade de São Paulo (USP), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7792-3124>. E-mail: [anakarina.ak.ac@gmail.com](mailto:anakarina.ak.ac@gmail.com).

<sup>2</sup> Psicóloga, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8010-6803>. E-mail: [celia.silva@uemg.br](mailto:celia.silva@uemg.br).

<sup>3</sup> Psicóloga, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-2215>. E-mail: [tanamachi@uol.com.br](mailto:tanamachi@uol.com.br).

<sup>4</sup> Psicóloga, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3934-0171>. E-mail: [belakemi@hotmail.com](mailto:belakemi@hotmail.com).

<sup>5</sup> Historiador, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1465-350X>. E-mail: [zealtrin@hotmail.com](mailto:zealtrin@hotmail.com).

<sup>6</sup> Psicóloga, Membro do LIEPPE – Universidade de São Paulo (USP), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8095-4327>. E-mail: [rosefoltran@gmail.com](mailto:rosefoltran@gmail.com).

Todos os autores participam do grupo de estudos sobre Vigotski e Marx do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Agradecemos a Flávia Asbahr pela leitura atenta e pelas contribuições à redação final de nosso texto.

**RESUMO**

O presente artigo foi elaborado a partir de estudos do grupo sobre Vigotski e Marx do LIEPPE para defender a pertinência da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica capaz de subsidiar a compreensão das relações entre Psicologia e Educação, de modo a instrumentalizar a prática de psicólogos/as e professores/as. Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o estudo, delineando quatro teses, resultantes de um amplo trabalho de síntese. Propõe a concepção materialista histórica dialética que permite tanto superar concepções hegemônicas de Psicologia que, tradicionalmente, buscam as causas do fracasso escolar nos processos individuais, quanto concepções que abdicam de sua especificidade teórico-metodológica como ciência, privilegiando a denúncia dos problemas do contexto escolar em detrimento da instrumentalização conceitual dos processos pedagógicos. Essa perspectiva possibilita aos/as trabalhadores/as da Psicologia Escolar uma atuação comprometida com a emancipação humana, que só será alcançada por meio da superação do modo de produção capitalista rumo à construção de uma nova sociedade.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski. Materialismo histórico-dialético.

**ABSTRACT**

This work was carried out by a study group from LIEPPE on Vygotsky and Marx to support the relevance of Cultural Historical Psychology, a theoretical approach that enables the comprehension between Psychology and Education to equip psychologists and teachers in their practices. It presents the approach that this study is based on, outlining four theses as a result of concise work. It proposes the dialectical historical materialism concept that enables both surpassed hegemonic concepts in Psychology that traditionally seek causes of school failure on individual process, and concepts that decline its theoretical and methodological specificities as science, in favor of reporting problems in school contexts in preference to a conceptual preparation of educational processes. This approach allows School Psychology workers a committed practice to human emancipation that will only be achieved with the surpassing of the capitalist mode of production towards creating a new society.

**Keywords:** School Psychology. Cultural Historical Psychology. Vygotsky. Dialectical historical materialism.<sup>7</sup>

**1 Introdução**

O texto fundamenta-se no conteúdo dos estudos do grupo sobre Vigotski e Marx do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O grupo é formado por alunos/as de graduação em Psicologia e em Pedagogia, bem como estudantes vinculados/as ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e a Programas de Pós-graduação de outras Universidades, professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior, pesquisadores/as e profissionais da Educação e da Psicologia.

<sup>7</sup> Nossos agradecimentos a Rosa Amélia Okerenta pela tradução do resumo para a língua inglesa.



Sua finalidade é a apropriação teórico-metodológica do conteúdo pertinente à relação da Psicologia com a Educação para que seus/suas participantes possam ascender às condições de ser psicólogo/a, professor/a e pesquisador/a, e de conhecer sua atividade, respondendo às dimensões ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica do conhecimento em geral e do conhecimento científico que a formação acadêmica nem sempre lhes tem garantido.

O trabalho do grupo centra-se no estudo das obras de Vigotski e de Marx a partir de suas bases teórico-metodológicas. Para tanto, são abordados temas discutidos por tais autores, visando à compreensão tanto do caminho percorrido por Vigotski para transformar o método de Marx no “*Capital*” que falta à Psicologia<sup>8</sup>, quanto dos conceitos centrais abordados na obra marxiana, a fim de pensarmos a atividade de pesquisa e/ou de intervenção em Educação como expressão do conteúdo estudado.

Tais premissas teórico-metodológicas e as quatro teses, produtos das atividades conjuntas de estudos, compõem este texto que tem como **objetivo** estabelecer alguns apontamentos sobre as relações entre os fundamentos teórico-metodológicos propostos por Vigotski para a Psicologia e os processos de investigação e intervenção do/a psicólogo/a na Educação escolar, buscando expressar o encontro entre os conteúdos estudados e as finalidades que norteiam as propostas do grupo. Nessa perspectiva, a primeira tese aponta a importância da leitura de Marx para a compreensão das obras de Vigotski, o que leva à defesa da próxima tese, segundo a qual o método materialista histórico-dialético é a essência da teoria do ser social e da Psicologia Histórico-Cultural. Fundamentada nas duas teses iniciais, a terceira propõe que a Psicologia Histórico-Cultural transforma o conteúdo e a forma de análise e explicação da Psicologia na

---

<sup>8</sup> A expressão faz menção ao texto “O significado histórico da crise da Psicologia” no qual Vigotski ressalta a necessidade de formulação de um método próprio da Psicologia a partir do materialismo histórico-dialético. Nesse texto, o autor faz uma analogia entre a análise que Marx apresenta em *O Capital*, afirmando que para ter seu próprio método será necessário à Psicologia: “[...] criar seu *O Capital*” (VIGOTSKI, 1996, p. 393).



Educação<sup>9</sup>, defendendo a necessidade da produção de conhecimento teórico, que implica a dimensão educativa na formação do/a psicólogo/a e a dimensão psicológica na formação de professores/as e de educadores/as em geral, o que constitui a quarta tese. Em síntese, as teses sustentam que o método materialista histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, transformados em conteúdo da Psicologia na Educação, anunciam as possibilidades teórico-práticas de sua constituição como conhecimento imprescindível ao trabalho do/a psicólogo/a e do/a professor/a.

Concluindo, o texto ressalta, nas considerações finais, a importância da teoria e do método utilizados pelos autores estudados para que a atividade dos/as psicólogos/as e dos/as professores/as possa objetivar a defesa de uma nova realidade para a Educação escolar. Além de descrevê-la e denunciá-la em sua condição atual de barbárie, é preciso explicá-la enquanto um bem para a vida coletiva de indivíduos livres e universalmente humanos, considerando que “é somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (MARX, 2007, p.64).

## **2 Teses do grupo na perspectiva da Psicologia de Vigotski**

O estudo das obras de Vigotski, no início das atividades deste grupo, em 2003, ocorria por meio da leitura exclusiva dos seus textos e de autores que, como nós, enfatizam a base marxiana presente em sua produção. Cabe ressaltar que essa não era a preocupação da maioria dos coletivos existentes naquele momento, cujas leituras estavam apartadas desses fundamentos teórico-metodológicos, apesar de serem recorrentemente consideradas como referência na Psicologia e na Educação.

Tais leituras, presentes hegemonicamente nestas áreas até hoje, são motivadas tanto por uma opção ideológica burguesa, que inclui traduções nas quais

---

<sup>9</sup> Utilizamos indistintamente no texto as designações Psicologia na Educação, Psicologia da Educação e Psicologia Escolar para definir as relações entre a Psicologia, a Educação em geral e a educação escolar, pois essas designações tradicionalmente presentes na área, marcadas pela divisão entre a produção teórica e a aplicação desses conhecimentos, não se aplica ao contexto teórico metodológico aqui defendido.

esses fundamentos foram eliminados, quanto pela ênfase na dimensão epistemológica da ciência psicológica. Alinhadas ao pensamento da pós-modernidade estas leituras não questionam as suas finalidades no contexto da dimensão ontológica do conhecimento, limitando-se aos seus objetivos imediatos. A título de ilustração, podemos fazer alusão a produções teóricas que evitam os autores marxistas; pesquisas acadêmicas, dissertações e teses que anunciam, na introdução e conclusão, o método materialista histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, mas não se constituem em uma efetiva expressão de tais fundamentos.

Nesse contexto, a continuidade dos nossos estudos possibilitou-nos a compreensão de que são imprescindíveis tanto a leitura das obras de Marx e Engels, autores que estabelecem as bases do pensamento de Vigotski, quanto o início do processo de proposição e defesa de teses para evidenciar esses pressupostos.

O cenário de afastamento entre Vigotski e Marx, que teve como consequência um esvaziamento da compreensão do autor russo, levou-nos a propor a **primeira tese**, ponto de partida da organização do grupo, que se tornou a hipótese inicial de nosso trabalho. Com ela, defendemos que, para ler e compreender Vigotski é preciso igualmente ler e compreender Marx e que, assim fazendo, a Psicologia Histórico-Cultural responde às necessidades teórico-práticas da Psicologia Escolar. A tese justifica-se na medida em que Vigotski elabora seus estudos a partir da concepção de ser humano e de sociedade apresentada por Marx na sua teoria social.

Reconhecer o caráter material da existência e sua historicidade nos colocou diante de questões sobre o que estudar em Marx e o porquê, em conformidade à busca pela apreensão de uma Psicologia, cuja atividade deve contribuir para a constituição de sujeitos livres. Essa compreensão nos levou a ressaltar a dimensão ontológica do trabalho para entender como os modos de produção explicam e produzem historicamente o processo de humanização e/ou a condição alienada dos indivíduos. De acordo com Betty Oliveira (2001), abordar as condições históricas e universais de constituição da atividade humana, como uma expressão da teoria do ser na esfera da filosofia é a dimensão ontológica do ser

social em Marx, é a condição ineliminável de constituição do indivíduo concreto a ser estudado pela Psicologia (informação verbal)<sup>10</sup>.

A lógica dialética, concebida por Marx como a lógica de conhecimento e de explicação da realidade, tem na relação do singular-particular-universal o pressuposto para a compreensão dessa realidade como uma condição particular, mediadora entre as condições singulares e universais de humanização. Aqui devem ser igualmente consideradas as dimensões gnosiológica e epistemológica, teorias que explicam, respectivamente, a origem do conhecimento em geral e do conhecimento científico.

Vigotski assume os pressupostos da teoria marxiana para propor uma nova concepção de Psicologia. Em seu texto de 1930, *A Transformação Socialista do Homem*, o autor relaciona o desenvolvimento da Psicologia como ciência e o desenvolvimento histórico das formas de organização social. Apresenta como objeto de estudo da Psicologia o indivíduo inserido em uma determinada classe. Isso requer não apenas a descrição da personalidade, mas principalmente, o conhecimento das determinações de como ela se constitui no contexto da alienação, tendo em vista sua superação como conquista histórica para que o sujeito se torne livre e universal.

Para que possamos ascender a esse novo homem em sua concretude precisamos também de uma nova Psicologia que tenha como meta teorizar acerca da formação da personalidade humana, considerando ao mesmo tempo os limites concretamente existentes na forma capitalista de produção e a perspectiva de sua superação, tendo em vista que, “junto com a libertação dos muitos milhões de seres humanos [da opressão], virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 9).

Vigotski procura explicar a possibilidade dessa formação humana ao estabelecer em seu estudo, a partir da ontogênese, a essencialidade de processos psicológicos, até então considerados empiricamente independentes. Para tanto, estudou as relações desenvolvimento/aprendizagem, pensamento/linguagem, afetos/emoções, as funções psicológicas superiores no contexto de constituição da

---

<sup>10</sup> Exposição de Betty Oliveira, intitulada “A dialética do singular-particular-universal”, apresentada no V Encontro de Psicologia Social - ABRAPSO, Universidade Estadual Paulista UNESP - Bauru SP, de 16/08/2001 a 18/08/2001.

consciência e da personalidade, sempre partindo de indivíduos reais e com a finalidade de superar as condições concretamente colocadas pelas circunstâncias objetivas de ajustamento, visando a emancipação humana que

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado sua *forces propres* [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p.54).

A delimitação dos temas de investigação/intervenção, do objeto da Psicologia e de suas análises, sempre pautadas por uma preocupação de pensar as ações humanas no contexto das possibilidades universais de desenvolvimento e não no contexto das possibilidades particulares, é a expressão na Psicologia de Vigotski do padrão científico elaborado por Marx.

Tal constatação levou-nos a entender que tanto em Marx, quanto em Vigotski, o método é a essência da teoria do ser social e da Psicologia Histórico-Cultural. Isso tornou possível a defesa de nossa **segunda tese**. Com ela propomos que esse é o grande diferencial da Psicologia Histórico-Cultural porque ele explica

[...] a realidade e as possibilidades concretamente existentes para sua transformação. A finalidade deve ser a superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos (TANAMACHI et al, 2018, p.91-92).

Há aqui uma relação de complementaridade entre a primeira e a segunda tese. Se inicialmente deveríamos estudar Marx para entender Vigotski, agora ao explicarmos os motivos da primeira tese, encontramos no método os pressupostos fundamentais para superarmos os equívocos hegemonicamente cometidos por psicólogos/as e/ou educadores/as em relação à obra vigotskiana.

Não raro, o/a psicólogo/a descreve a sua intervenção na realidade como se tal descrição fosse suficiente para discutir a sua atuação na Educação. Para superar a descrição dos fenômenos investigados, os princípios do materialismo histórico-dialético nos ensinam que é necessário ir além de sua aparência, a fim

de nos colocar em consonância com a tarefa da ciência que é entender o mundo em sua concreticidade. Os/as psicólogos/as precisam compreender que sem explicar a realidade, não se produz, efetivamente, conhecimento; e que sem o método, não é possível ir além da imediatividade dos fenômenos. Assim como também não é possível, sem tal explicação, superar em seu trabalho os limites postos à ciência pela sociedade do capital.

Em concordância com tais princípios, é preciso atentarmos para a incidência de produções referentes à atuação do/a psicólogo/a escolar que se centram em proposições pragmáticas sobre o fazer do/a psicólogo/a em uma abordagem técnica desvincilhada dos fundamentos teórico-metodológicos, com foco principal na realização de procedimentos de intervenção, revelando novamente a ausência de uma concepção teórica.

Além disso, é recorrente, no campo da Psicologia Escolar, a denúncia de práticas psicológicas hegemônicas, individualizantes e medicalizantes como um fim da atividade profissional. Enfatizamos, então, a relevância de que para além desta denúncia, seja explicitado o anúncio de proposições alinhadas aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam tal atividade. Para a Psicologia Histórico-Cultural, essas proposições devem ser alicerçadas nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

A compreensão dessas interpretações equivocadas da Psicologia na Educação foi crucial para dar um salto nos estudos do grupo e buscar, por meio da elaboração das teses até aqui anunciadas, a superação dessa condição de formação e atuação do/a psicólogo/a.

O estudo sistemático de conteúdos advindos das necessidades do grupo são expressos nos seguintes temas: a relação entre o método de investigação e o método de conhecimento próprio aos objetos em estudo, ou seja, a questão da proposição de finalidades aos objetivos imediatos; a ênfase na análise/descrição e na explicação da realidade; a análise dos objetos e temas de investigação/intervenção no contexto das possibilidades universais e particulares de desenvolvimento, a serem tomadas como mediadoras; a proposição do conhecimento em todas as suas dimensões como a principal referência da

universidade; e a anterioridade do objeto em relação ao sujeito no processo de pesquisa, subordinando o sujeito que investiga ao objeto investigado, como ordem própria da dialética. Isto tornou possível a proposição dessas duas teses, ainda que haja conteúdos a serem incorporados em sua totalidade.

O caminho percorrido para a constituição das teses iniciais referenda a necessidade de apropriação do método materialista histórico-dialético e suas implicações para a Psicologia Histórico-Cultural como condição fundamental para a real compreensão da obra de Vigotski. Isso nos permite acessar a teoria sob a ótica de sua elaboração e, a partir daí, transformar a nossa condição de compreensão sobre a realidade atual, ocasionando mudanças na investigação e atuação da Psicologia Escolar.

Tais mudanças estão representadas na **terceira tese** que anuncia a transformação do conteúdo e da forma de análise e explicação da Psicologia na Educação, criando as bases objetivas para a transformação da atividade do/a psicólogo/a. Assim, a elaboração das especificidades teóricas da área explica a dimensão crítica a ela atribuída e instrumentaliza os profissionais para intervir e investigar fenômenos com os quais se deparam em seu trabalho.

Nessa perspectiva, a investigação de Vigotski “[...] tem a finalidade de explicar tanto a constituição da Psicologia como ciência em um momento histórico específico quanto propor uma forma que a leve a responder ao seu lugar no processo de humanização.” (TANAMACHI et al., 2018, p. 98-99)

Ao estudar o significado histórico do que chamou de crise da Psicologia, Vigotski escreveu um de seus textos fundamentais, muitas vezes desconsiderado por pesquisadores e acadêmicos da área, no qual apresenta as bases para transformar o conteúdo e a forma da Psicologia, o que no contexto da Educação constitui a presente tese. Neste texto, o autor expressa, com precisão, como ele se apropriou do método de Marx e o transformou em método da Psicologia. Alerta para a impossibilidade de sobrepor os postulados filosóficos aos dados científicos e para a apropriação mecânica, superficial e reducionista das teses marxistas por parte da ciência psicológica e defende a tese de que ela carece de uma Teoria Geral, o seu “Capital”. Com isso,

[...] Vigotski introduziu na realidade da Psicologia a relação do indivíduo singular com o gênero humano, mediada pelas condições particulares. Assim, na explicação da história da constituição da Psicologia, ele apresenta elementos importantes para a superação de sua condição como conhecimento parcial, expresso nas teorias psicológicas, e sua constituição como teoria geral. Nesse caso, a relação singular-particular-universal tem, nas várias teorias psicológicas já constituídas, os elementos mediadores entre o conhecimento em geral e a Psicologia Geral como o ‘Capital’ da Psicologia (TANAMACHI et al., 2018, p. 98).

Ao pensar a dialética do singular-particular-universal, Vigotski traz para a Psicologia a dimensão ontológica do ser social, situando a emancipação humana como finalidade desta ciência. Assim, a posiciona como conhecimento na perspectiva da superação da sociedade atual, sem se limitar à relação do indivíduo-sociedade em sua particularidade, tomada como mediadora entre a constituição do indivíduo singular e a genericidade humana, necessária para o processo de humanização. Em consonância com os preceitos marxianos afirma que

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio do nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VIGOTSKI, 1996, p. 417).

Ao apontar esse norte, a emancipação humana, para a Psicologia e para a Psicologia na Educação, é preciso ter consciência das limitações da realidade concreta da sociedade atual, a sociedade capitalista, que forja o indivíduo egoísta<sup>11</sup>, preso aos interesses privados; todavia, essas limitações não podem restringir nem o indivíduo, nem o desenvolvimento da ciência psicológica. Dessa forma, é essencial que tanto a produção do conhecimento quanto a prática profissional encontrem seu espaço para a transformação social, que só pode ser protagonizada por indivíduos que não estejam adaptados e conformados ao *status*

---

<sup>11</sup> Esse indivíduo egoísta, conforme Marx, é “[...] o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade” (2010, p. 50).



quo, a fim de não ser conivente com a instalação da barbárie, com alto grau de degeneração das condições humanas.

Esse compromisso assumido por Vigotski para a Psicologia Histórico-Cultural como expressão do método marxiano possibilitou a investigação de inúmeros temas que podem ser considerados princípios necessários à investigação de processos psicológicos e que oferecem caminhos teórico-metodológicos alternativos à Psicologia na Educação.

Uma premissa basilar é a necessidade de superação da condição meramente técnica de atuação profissional, restrita à descrição da realidade, à análise da aparência, limitando-se a considerar o indivíduo empírico, pois ao não abarcar as teorias do conhecimento em todas as suas dimensões: ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica, exime-se de propor o trabalho no contexto do conhecimento. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural define o indivíduo concreto, como síntese de múltiplas determinações, cuja singularidade só pode ser percebida, conforme Kosik (1976), em sua grandiosidade quando compreendida na realidade social.

Nessa perspectiva, é fundamental considerar que “a *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK,1976, p.202). Assim, o pensamento teórico e a atividade do psicólogo devem se pautar por um método de conhecimento e um método de investigação próprio aos objetos da área em foco, que necessita ser constituído no decorrer do processo de elaboração. Nas palavras de Vigotski, “se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação” (2018, p. 37).

Como método de conhecimento, o autor incorpora o materialismo histórico-dialético e suas principais categorias, transformando o método da Psicologia. Com este referencial, propõe especificidades para o método de investigação, a saber:

- ***método de análise por unidades***, para substituir o método de análise dos elementos, tomando como unidade “a parte de um todo que contém, mesmo



que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias ao todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40);

- **método genético comparativo** que compara o desenvolvimento em diferentes idades, na ordem de sua gênese e não de modo aleatório. “Essa comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 54);
- **método clínico** que não se limita ao estudo dos sintomas, mas procura identificar as causas subjacentes a eles, olhando a totalidade do processo. Nas palavras de Vigotski, o método clínico: “[...] trata as manifestações observadas no desenvolvimento infantil apenas como características por trás das quais tenta identificar como transcorreu ou como ocorreu o próprio processo de desenvolvimento que levou ao surgimento desses sintomas.” (VIGOTSKI, 2018, p. 50).

Em todos os métodos de investigação a ênfase é colocada nos processos psicológicos, tomando-os não apenas como produtos do desenvolvimento psíquico, o que permite entender como um determinado fenômeno desenvolve-se na história social dos indivíduos.

De acordo com Shuare (1990), Vigotski é o criador da Psicologia não clássica, entendida como a ciência que estuda como o mundo objetivo da arte, dos instrumentos de trabalho e da indústria medeia a constituição do indivíduo. Trata-se de uma Psicologia que não só se propõe a estudar o psiquismo, mas também a conhecê-lo para, assim, dominá-lo e transformá-lo. É, portanto, uma ciência cuja meta é o domínio de seu objeto de estudo, definido, na obra de Vigotski (1988), como a constituição e o desenvolvimento histórico do psiquismo humano (TANAMACHI et al., 2018, p. 100).

Trazidos para a atividade do/a psicólogo/a escolar, esses princípios apontam o caminho para a elaboração teórica desta área, criando possibilidades para romper com o seu aparente imobilismo e com a condição corporativa da profissão. Põe finalidade aos estudos da Psicologia Escolar para além do que é específico da área no contexto da Educação pública, estatal, gratuita, laica e de qualidade oferecida a todos os indivíduos.

Esse processo garante a proposição de espaços muito bem delimitados aos/às psicólogos/as, professores/as e demais trabalhadores/as da escola, bem

como a explicitação do que seja a Psicologia na Educação para compreender tanto a centralidade da aprendizagem escolar no processo de humanização dos indivíduos, quanto o objeto e a atividade do/a psicólogo/a na Educação, além do processo de avaliação e de encaminhamento das demandas.

No que tange à atividade profissional, ressaltamos que o/a psicólogo/a deve atuar e posicionar-se criticamente diante da realidade escolar e de tradicionais abordagens psicológicas cujo limite é o ajustamento. É a explicação desse trabalho que lhe confere autonomia, autoridade, autoria e, portanto, a sua especificidade. Isso só é possível quando o pensamento teórico e o pensamento por conceitos são constituídos no contexto do conhecimento. Trata-se de um difícil aprendizado que transforma o/a psicólogo/a e quem com ele se relaciona, e não de uma decorrência espontânea e natural do ato de investigar e de intervir.

Por fim, destacamos os principais temas estudados que são fundamentais para dar sustentação a essa tese: desenvolvimento histórico do psiquismo humano como objeto da Psicologia e o debate sobre o objeto da Psicologia Escolar; método de investigação e método de conhecimento; psiquismo como reflexo psicológico da realidade; atividade mediada como a base do movimento de apropriação da realidade objetiva e unidade de constituição da consciência; análise de processos do desenvolvimento psicológico; investigação das funções psicológicas superiores; investigação do “comportamento fossilizado”; e conceito de zona de desenvolvimento próximo. Apontamos que essas temáticas, embora componham os estudos do grupo, ainda estão em processo de sistematização.

Os conteúdos estudados nos conduziram ao esboço, ainda preliminar, de nossa **quarta tese** que propõe a implicação das anteriores ao contexto da Psicologia na Educação, mais especificamente para tratar da delimitação dos espaços que cabem a psicólogos/as e professores/as no debate sobre a urgência da elaboração teórica na área. Assim, defende que a Psicologia Escolar, ao superar a sua condição meramente técnica, assume o seu lugar no contexto teórico prático que lhe é próprio como dimensão educativa da Psicologia e da formação do/a psicólogo/a e como dimensão psicológica da formação de professores/as e de educadores/as em geral.

A tese começa a ser delineada a partir de uma citação de Rubinstein, feita por Davidov<sup>12</sup>, quando ele discute a “unidade interna entre o desenvolvimento da criança e o processo pedagógico”<sup>13</sup> (1988, p.58) e propõe elementos para refletirmos os diferentes enfoques que a Psicologia e a Pedagogia como ciências assumem em face desses processos. Para o autor,

[...] o objeto da Psicologia são as leis de desenvolvimento do psiquismo da criança; deste ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição. O objeto da Pedagogia são as leis específicas de Educação e Ensino; aqui as propriedades psíquicas da criança, nos diferentes níveis de seu desenvolvimento, aparecem só como condições que devem ser consideradas. ‘O que para uma destas ciências é objeto, para a outra atua como condição’ (DAVIDOV, 1988, p. 58-59)<sup>14</sup>.

Ao contextualizar a contribuição desses autores vinculados à teoria histórico-cultural, no âmbito da formação e atuação de psicólogos/as e professores/as, Tanamachi estabelece a relação entre a constituição do objeto da Psicologia, da filosofia e da pedagogia, concluindo

[...] que aquilo que se constitui como objeto da Filosofia - as finalidades (o porquê e para que do processo de humanização dos indivíduos) e da Psicologia - a explicação de como a aprendizagem e o desenvolvimento permitem aos indivíduos, por meio da atividade educativa, tomar o controle consciente da realidade singular e universal, é uma condição para que a Educação escolar possa dar conta de seu objeto, ou seja, a efetivação do ensino/aprendizagem, por meio de recursos pedagógicos concretamente organizados pelo professor. Portanto, as dimensões educativa e psicológica devem estar presentes na formação do professor e do psicólogo. Ambas, enquanto ciências, encontram-se presentes no processo de humanização (TANAMACHI, 2006, p. 73).

---

<sup>12</sup> A contribuição destes autores para o esboço da tese em foco foi apresentada pela primeira vez por Tanamachi em 2006, no texto intitulado *A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo* (TANAMACHI, 2006).

<sup>13</sup> Tradução livre do espanhol: “interna entre el desarrollo del niño y el proceso pedagógico” (DAVIDOV, 1988, p.58).

<sup>14</sup> Tradução livre do espanhol: “El objeto de la psicología son las leyes de desarrollo de la psiquis del niño; desde este punto de vista, el proceso pedagógico es su condición. El objeto de la pedagogía son las leyes específicas de educación y enseñanza; aquí las propiedades psíquicas del niño, en los diferentes peldaños de su desarrollo, aparecen sólo como condiciones que deben ser tenidas en cuenta. ‘Lo que para una de estas ciencias es objeto, para la otra actúa como condición.’” (DAVIDOV, 1988, p. 58-59).

Com isso, estamos nos propondo a analisar e explicar a realidade da Psicologia na Educação, com vistas a transformar o conteúdo teórico metodológico que sustenta suas práticas, visando a superação, tanto das concepções hegemônicas de Psicologia que, tradicionalmente, buscam as causas do fracasso escolar nos processos individuais, quanto das concepções que abrem mão de sua especificidade teórico-metodológica como ciência autônoma, na medida que privilegiam a denúncia dos limites a serem enfrentados no contexto escolar em detrimento da instrumentalização conceitual dos processos pedagógicos. A isso chamamos de compromisso da Psicologia Escolar com a emancipação dos indivíduos (psicólogos/as, professores/as, estudantes...), que, ao expressar as teses anteriores, pensa as ações humanas singulares no contexto das possibilidades universais de desenvolvimento, sem se limitar ao contexto das possibilidades particulares da sociedade vigente.

Assim, não podemos compreendê-la como uma especialidade, mas como um conteúdo formador do/a psicólogo/a, sua dimensão educativa. Da mesma forma que os conteúdos relativos à Psicologia da Educação não podem ser tomados como um amontoado de conceitos genéricos a ser memorizados pelo professor, e sim como instrumental conceitual que contribui para orientar e organizar seu trabalho pedagógico, sua dimensão psicológica.

A constatação de que esta tese não comporta um conjunto de temas tal como apresentado ao final das anteriores evidencia que estamos diante tanto de uma síntese do conteúdo já estudado, quanto do anúncio das próximas atividades fundamentais ao grupo. Nosso desafio em curso é superar o **fazer** do/a psicólogo/a escolar, pensado na dimensão da análise e da descrição, ainda que de forma crítica, incorporando-o ao **ser** Psicologia Escolar, possível na dimensão da explicação teórica, transformada em área de conhecimento.

### Considerações Finais

Se ao finalizar este texto, conseguimos explicar *por que, para que e como* o/a psicólogo/a escolar necessita estudar a Psicologia de Vigotski, o artigo cumpriu o propósito de expressar a atividade teórico prática do grupo de estudo.

Nossas teses enfatizam o materialismo histórico-dialético como método para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural porque ele responde à dimensão ontológica de constituição do ser social e às demais dimensões do conhecimento. É urgente compreender que tanto a sutil desqualificação do conhecimento pelas ciências sociais e humanas da atualidade, quanto a aparente desconsideração pela ciência em geral revelam o imperativo ideológico presente no pensamento hegemônico da Psicologia na Educação. Isso ocorre na medida em que as investigações e intervenções na área partem de fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos claramente comprometidos com a manutenção do *status quo*, os quais apenas descrevem e denunciam a realidade, desprovidos da perspectiva da razão, que permite conhecê-la em sua matriz e totalidade.

Nesse contexto, a impossibilidade de transformações radicais da ordem estabelecida implica a fragmentação do conhecimento, por não ser possível conhecer a realidade através da razão, opondo-se assim à ideia de totalidade. Desse modo, restam mudanças de causas pontuais, que não permitem conhecer a essência dos fenômenos, reproduzindo a irracionalidade capitalista. No sentido da sua lógica, o capitalismo lança mão de todos os meios possíveis para a defesa de sua permanência. No campo ideológico opera na substituição do pensamento racionalista pelo irracionalismo, presente em todos os âmbitos da sociedade (econômico, político, da educação, do trabalho etc.), como também no interior de Universidades, associações e entidades de classe das mais variadas formas.

Diante disso, frisamos a necessidade e a relevância de que todos estejamos atentos aos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as investigações desenvolvidas em nossas pesquisas e atuação profissional, de modo a buscarmos garantir a coerência entre tais pressupostos e as finalidades defendidas em nossos processos investigativos, referentes tanto à pesquisa quanto à atuação. Nessa perspectiva, as teses propostas defendem que a Psicologia Escolar precisa se constituir como área de conhecimento para que não incorra na vulgarização ou banalização da profissão. Estejamos atentos à escolha de qual racionalidade e qual ciência queremos.

O nosso compromisso é estudar coletivamente Vigotski e Marx e compartilhar os temas pertinentes à Psicologia e à Educação (aprendizagem, desenvolvimento, consciência, afetos, emoções...), analisando e explicando aquilo que os indivíduos (estudantes, professores/as, diretores/as, coordenadores/as, psicólogos/as...) são e naquilo que eles/as precisam se transformar (superando as condições alienadas do processo de ensinar e aprender) para se tornarem indivíduos indignados, com condições de intervir conscientemente na realidade.

Esse é ainda um grande desafio que se põe quando almejamos uma nova realidade para a Psicologia e para a Educação escolar.

## Referências

- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2ª ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976 [original tcheco 1963]
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo, SP: Boitempo, 2007. [original alemão, 1845-1846].
- MARX, K. *A Questão Judaica*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2010. [original alemão, 1976, v.1]
- SHUARE, M. *La Psicología Soviética como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
- TANAMACHI, E. R. A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S.G.de L; MILLER S. (orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 65-84
- TANAMACHI, E. R. *et al.* Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, M.P.R.; BEATÓN, G.A.; BRASILEIRO, T.S.A. SHIMA, S.M.B. (orgs). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Maringá, PR: Eduem, 2018. p. 91-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p63-80>.
- VIGOTSKI, L.S. *A transformação socialista do homem*. Tradução: Roberto Della Santa Barros. In: Varnitso, 3, p. 36-44 (original em russo). 1930. Primeira Edição: 1930. Tradução: anônimo para o [Marxists Internet Archive](https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm), Julho de 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole [et al.] 3ª ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. [original em inglês]

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 1ª ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996. [original em russo, 1982]

VIGOTSKI, L.S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: *Teoria e Método em Psicologia*. 1ª ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996. [original em russo, 1982]

VIGOTSKI, L.S. *Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e organização: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018. [traduzido do original russo, 2001]

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em novembro de 2021.



# Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural

School Psychology, educational policies, and the impacts of the Covid-19 pandemic: considerations from a cultural-historical approach

*Marilene Proença Rebello de Souza<sup>1</sup>*

## RESUMO

Este artigo discute as políticas públicas de educação no Brasil e o papel da psicologia escolar e educacional tomando como fundamento a Psicologia Histórico-cultural no contexto da Pandemia de Covid-19. Apresenta brevemente os grandes desafios da educação básica centrados nas questões históricas de exclusão *da* e *na* escola e os processos de agravamento da desigualdade social com consequências para a escolarização. Sugere propostas para o enfrentamento em situações de crise por meio de ações que sejam interdisciplinares, multiprofissionais e intersetoriais, tais como: a) realizar um diagnóstico geral da situação escolar, baseando-se nos dados possíveis sobre a região, sobre as famílias e os estudantes, podendo realizar atividades que possibilitem conhecer mais de perto as dificuldades e possibilidades de acesso ao conhecimento e às necessidades sociais e econômicas apresentadas; b) repensar os espaços de convivência, as formas de estabelecer os currículos, de incentivar a participação de todos os segmentos da escola; c) viabilizar projetos coletivos, ações e estratégias que tenham as pessoas como protagonistas de suas histórias, trajetórias e dores que foram marcas dessa pandemia. Reafirma, por fim, o

## ABSTRACT

This paper discusses the public policies of education in Brazil and the role of school and educational psychology taking Cultural-Historical Psychology as a foundation in the context of the Covid-19 Pandemic. It briefly presents the great challenges of basic education based on the historical issues of exclusion *from* and *in* school and the processes of worsening social inequality with consequences for schooling. It suggests proposals for dealing with crisis situations through interdisciplinary, multi-professional and intersectoral actions, such as: a) to do a general diagnosis of the school situation, based on the possible data about the region, the families and the students, being able to carry out activities that make it possible to know more closely the difficulties and possibilities of access to knowledge and the social and economic needs presented; b) to rethink the spaces for interaction, the ways of establishing curricula, of encouraging the participation of all segments of the school; c) to enable collective projects, actions and strategies that have people as the protagonists of their stories, trajectories and pains that were the marks of this pandemic. It reaffirms, finally, the role that Cultural-

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>. E-mail: [mprdsouz@usp.br](mailto:mprdsouz@usp.br).



papel que vem desempenhando a Teoria Histórico-Cultural no processo de discussão de temáticas centrais para a educação básica, considerando o contexto social, político, econômico e cultural bem como os processos de subjetivação que constituem a humanização.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Educação Básica. Políticas Públicas.

Historical Theory has been playing in the process of discussion of central themes for basic education, considering the social, political, economic and cultural context as well as the processes of subjectification that constitute humanization.

**Keywords:** School Psychology. Primary Education. Public Policies.

## 1 Introdução

No dia 11 de março de 2020, o mundo foi surpreendido com a declaração da Organização Mundial de Saúde – OMS de que estávamos sob a presença de um vírus denominado de SARS-CoV-2 e que sua rápida e incontrolada disseminação em um grande número de países no mundo bem como seu alto grau de letalidade, principalmente entre a população de 60 anos ou mais, configurava a condição de Pandemia. O desconhecimento da etiologia do vírus e, portanto, de medicamentos de controle ou tratamento impuseram medidas restritivas nunca vividas, pelo menos nos últimos 100 anos. A necessidade de diminuição do contágio de um vírus letal, causador da doença Covid-19, impôs a necessidade do afastamento social, da interrupção das atividades presenciais de qualquer espécie em todo o mundo, incluindo o fechamento das escolas, faculdades e universidades. Cada estado e município brasileiro tomou suas medidas sanitárias para conter o avanço do vírus, sendo as capitais as primeiras a tomarem as medidas restritivas.

No caso brasileiro, o impacto da Covid-19 foi um dos piores do mundo. A gravidade dos fatos foi negada pelo Governo Federal, em especial na pessoa do Presidente da República e de seu Ministério da Saúde. Em momento algum foi constituído um Comitê ou qualquer grupo de trabalho visando enfrentar a Pandemia em um país continental como o Brasil, que exigiria medidas coordenadas e organizadas para o impedimento da disseminação do vírus ou diminuição do contágio, evitando mortes e internações de pessoas em estado grave. Ao contrário, o negacionismo proposital de setores governamentais, atrelados à ações de corrupção, constituíram no desencontro deliberado de informações sobre as consequências do vírus para saúde das pessoas, no questionamento das medidas de afastamento e uso de máscaras, no atraso na aquisição de vacinas, em acusações do governo federal aos governadores e prefeitos favoráveis às medidas sanitárias, na distribuição de kits de medicamentos pelo Ministério da Saúde do Brasil, composto por Hidroxicloroquina/cloroquina; Azitromicina e Ivermectina, como

preventivos à Covid-19, dentre outros aspectos funestos e denunciados amplamente em revistas médicas renomadas internacionalmente. Tais fatos fizeram com que atingíssemos o segundo lugar em número de mortes no mundo, alcançando até o mês de dezembro de 2021 a cifra de 616 mil mortes, além de 22,1 milhões de contaminados pelo SARS-CoV-2 e 64,4% da população com as duas doses da vacina; em meio a esse processo foi instalada Comissão Parlamentar de Inquérito no Senado Federal para apurar casos de corrupção e negligência do Governo Federal no enfrentamento da doença. Parte desse processo deliberado de negação da responsabilidade do Estado sobre a Pandemia está documentado no Boletim no.10 de janeiro de 2021 produzido pelo Conectas Direitos Humanos e Faculdade de Saúde Pública da USP, intitulado *Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil*. Nesse número especial, são analisados documentos da Presidência da República expressos em portarias, medidas provisórias, resoluções, instruções normativas, leis, decisões e decretos do Governo federal, assim como o levantamento das falas públicas do presidente do Brasil em que fica evidente a existência de uma verdadeira estratégia de disseminação do vírus no país, ao contrário do que se esperava em uma situação de gravidade sanitária como a que estamos enfrentando desde o início de 2020. Outro dado gravíssimo é de que se estima que a Pandemia de Covid-19 tenha deixado no Brasil 140 mil crianças órfãs de pais ou responsáveis por seus cuidados na faixa de 0 a 17 anos (Revista The Lancet, 18 de julho de 2021).

## **2 A Pandemia e a escolarização: reflexões e possibilidades de enfrentamento a partir da Psicologia Escolar e Educacional**

Diante desse quadro tão grave, nos perguntamos: que impactos a Pandemia de Covid-19 apresenta para a educação brasileira? Que desafios temos pela frente como educadores e psicólogos (as) escolares e educacionais?

Para responder estas questões é importante considerar, desde o início, que as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira não são poucas e não se constituem em função do quadro grave da Pandemia de Covid-19 tão somente. Como analisam Ferraro & Ross (2017), a educação básica brasileira enfrenta contradições ainda pouco superadas, tais como a exclusão *da e na* escola versus as políticas de inclusão escolar; os princípios de defesa da igualdade e as desigualdades sociais que se fazem presentes nas vidas das famílias e dos estudantes bem como as desigualdades regionais; a luta pelo direito à educação e a dívida educacional brasileira principalmente nas regiões mais vulneráveis;

a busca do sucesso escolar e a presença da produção do fracasso escolar, marca dos altos índices de analfabetismo funcional dos estudantes do Fundamental 1 e 2.

Nesse contexto, podemos considerar que, há muitas décadas, enfrentamos a luta pelo acesso à escola, pela permanência e pelo oferecimento de uma escola com qualidade social. Embora tenhamos chegado a importantes índices de acesso com 90% de taxa de alfabetização (mais de 200 milhões de pessoas alfabetizadas) no país e com 97% de estudantes de 6 a 17 anos ou mais na escola, vivemos ainda situações que não foram solucionadas no sistema educacional brasileiro. Podemos citar algumas delas: não erradicação do analfabetismo; não acesso de 1,4 milhões de crianças e adolescentes à escola (UNICEF, 2021); altas taxas de analfabetismo funcional (CEPAL, 2014; 2015); pouco investimento na formação de professores; difíceis condições sócio-econômicas das famílias (COSTA & SOUZA, 2020); investimento insuficiente na infraestrutura das escolas; precarização do trabalho docente; pouca participação estudantil; grandes dificuldades de convivência escolar com ações discriminatórias e preconceituosas contra pobres, pessoas pretas, indígenas, população LGBTQIA+ (UFMT & FENPB, 2018); hierarquização da implantação das políticas educacionais; desconsideração da experiência e do saber docente nos programas educacionais. No que diz respeito ao investimento na educação, tivemos um duro golpe com a aprovação da Emenda Constitucional 95, de 2016, que limitou os gastos públicos por 20 anos, impedindo a realização da meta aprovada no Plano Nacional de Educação de investimento em educação de até 10% do PIB em 10 anos. Acrescemos a este aspecto a questão curricular, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, com um viés neoliberal, desconsiderando todas as discussões e documentos em andamento que vinham sendo construídos com ampla participação dos setores da educação, no bojo da implementação da Base Nacional Comum Curricular, cujas polêmicas avançam principalmente ao reduzir os conteúdos referentes à formação de aspectos das ciências humanas e sociais (BRANCO at. cols, 2018) e o fim da obrigatoriedade de disciplinas que resgatassem a história da escravidão do Brasil, país cujo racismo é um elemento estrutural (SOUZA, 2021).

No quadro de desafios postos à educação brasileira somou-se a Pandemia de Covid 19, pautada nas dificuldades apresentadas acima, na urgência de tomada de decisões e na ausência de qualquer experiência anterior que pudesse subsidiar as propostas a serem apresentadas. De maneira geral, identificamos os seguintes impactos da Pandemia na escolarização da rede básica de ensino no país: a) fechamento imediato

das escolas; b) introdução de tecnologias de informação e comunicação como única alternativa de ensino; c) inserção da sala de aula em casa; d) incerteza quanto ao tempo de duração das medidas de restrição; e) tentativas de minimizar as desigualdades com estudantes mais vulneráveis; f) dificuldades vividas pelas famílias com trabalho em casa e perdas de pessoas e familiares com as mortes em grande escala; g) impossibilidade de viabilizar programas e propostas curriculares principalmente para as séries iniciais e de educação infantil; h) aumento de casos de violência doméstica; i) dificuldade de comunicação com estudantes, pais ou responsáveis.

Esse quadro de enormes dificuldades nos leva à necessidade de resgatarmos alguns princípios que nos são muito caros no campo da educação e que podem contribuir para refletirmos coletivamente sobre esse conjunto de situações de grande gravidade pelas quais estamos passando e que persistirão por um bom tempo em nossas vidas e em nossa prática docente.

Como trabalhar em uma situação de crise? De onde partir? As reflexões realizadas nesse processo com professores, gestores, profissionais das áreas de saúde, de serviço social, de psicologia, têm contribuído para considerarmos alguns parâmetros básicos, visando o enfrentamento dessa situação. Considera-se que o enfrentamento a uma situação de crise deve levar em conta a diversidade de contextos e de situações que viveram tanto os estudantes, como também educadores, gestores, funcionários de escolas e as famílias, possibilitando constituir estratégias de ação que precisam ser adequadas a diferentes públicos, para diferentes faixas etárias e de diferentes classes sociais. As propostas de enfrentamento dos desafios impostos pela situação de Pandemia precisam de ações que sejam interdisciplinares, multiprofissionais e intersetoriais.

Para contribuir na reflexão sobre as possibilidades de atuação de psicólogos escolares e educacionais trazemos um importante documento produzido pela Organização Mundial de Saúde para emergências e desastres intitulado “Primeiros Cuidados Psicológicos: guia para trabalhadores de campo” (2015). Essa proposta instaurada internacionalmente se fez presente no contexto da Pandemia, sendo mencionada em muitos contextos e considerada como importante orientação diante deste grande desastre sanitário. Este documento tem como princípios que toda pessoa tem forças e habilidades para lidar com os desafios da vida, mas que algumas pessoas são particularmente vulneráveis em situações de crise e podem precisar de mais ajuda ou pertencem a grupos em que incidem precárias condições de vida ou são alvo de contextos de violência (p.3). Para tanto, propõe como

princípios de ação: observar, escutar e aproximar (p.18). Nesta perspectiva, a proposta dos Primeiros Cuidados Psicológicos constitui em oferecer apoio e cuidados práticos não invasivos; avaliar necessidades e preocupações; ajudar as pessoas a suprir suas necessidades básicas; escutar pessoas sem pressioná-las a falar; confortar pessoas em ajudá-las a se acalmarem; contribuir na busca de informações, serviços e suportes sociais e proteger contra danos adicionais (p.3). E dentre as propostas de intervenção, destacam-se as seguintes ações: garantir a informação e compreensão dos fatos; enfatizar fatores protetores; reconhecer recursos da comunidade; reforçar as estruturas da comunidade e envolve-la como parceira na e da recuperação das condições mínimas para que as pessoas atingidas se sintam acolhidas e possam retornar às suas atividades de trabalho, de estudo e de cuidado.

Com base nas reflexões e recomendações apresentadas por profissionais de diversas áreas que têm trabalhado em situações de crise, pode-se considerar que as estratégias de atuação de psicólogos escolares e educacionais precisam considerar as condições concretas em que se realizam as ações, principalmente se optamos pela presença do enfoque histórico-cultural enquanto referencial de fundamento para a *práxis* da Psicologia (BEATÓN et al. 2018). Como analisam Tanamachi & Meira (2008, p.44), as instituições educativas apresentam suas especificidades exigindo do profissional um domínio de pelo menos três mediações teóricas fundamentais: “a compreensão de possíveis articulações entre teorias de aprendizagem e práticas educativas; a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser”. Temos defendido que os fundamentos para uma atuação crítica devem basear-se no tripé: compromisso ético político com a escola democrática, laica, para todos e todas e socialmente referenciada; constituição de referenciais teórico-metodológicos que respondam aos desafios da complexidade do processo de escolarização e atuação, com base em ações interdisciplinares e políticas intersetoriais (CHECCHIA & SOUZA, 2003).

Como analisamos em publicação recente (TOURINHO & SOUZA, 2021),

[...] o possível desafio é ser enfrentado pela Psicologia Escolar pode ser essa compreensão de intersetorialidade das políticas públicas, não só no contexto macrossocial das relações de produção capitalista, mas, e principalmente, na sua atuação no contexto microssocial, como forma de enfrentamento das relações de poder, sobretudo, atuando em um

cenário que exige uma abordagem crítica de intersectorialidade e de políticas públicas, orientada por uma postura ético-política do psicólogo escolar que seja transversal a sua atuação. Transversal pela perspectiva ética, quando busca refletir sobre os valores que orientam a ação sua ação profissional (concepção de homem, natureza, história, poder etc.), e, transversal pela perspectiva política, quando atua pela construção de estratégias no campo democrático, aproximando-se dos interesses e necessidades da classe subalterna (p.91-92).

Considera-se, portanto, que há a necessidade de realizar um diagnóstico geral da situação escolar, baseando-se nos dados possíveis sobre a região, sobre as famílias e os estudantes, podendo realizar atividades que possibilitem conhecer mais de perto as dificuldades e possibilidades de acesso ao conhecimento e às necessidades sociais e econômicas apresentadas. Acessar também levantamentos e estudos que tenham sido realizados pelos órgãos competentes, sindicatos, entidades do magistério e conselhos de educação que possam contribuir para reorganização e replanejamento de ações, buscando garantir o acesso e a permanência escolar. Nesse sentido, é importante destacar a pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2021) com estudantes do Ensino Médio e que mapeia os dois anos de Pandemia, entrevistando milhares de jovens em todo o país (34 mil jovens em 2020 e 68 mil jovens em 2021).

Se a Pandemia esgarçou os tecidos sociais em todas as dimensões, também dificultou grandemente o estabelecimento de vínculos com a escola, com o território escolar, com as rotinas educacionais, com os processos educativos que são as marcas da vida diária e do aprendizado. Instituiu o medo da convivência, o perigo do contágio, bem como a descrença na possibilidade de se recuperar ou refazer os caminhos de milhões de estudantes. Há que recuperar os materiais, as formas de convívio, os laços que foram desfeitos ou que sequer foram realizados. Mas também é o momento de se repensar os espaços de convivência, as formas de estabelecer os currículos, de incentivar a participação de todos os segmentos da escola, de ir em busca daqueles que não retornaram, de criar propostas e projetos que visem enfrentar as situações difíceis e de sofrimento, de ampliar as ações coletivas e de engajamento dos jovens por meio dos grêmios estudantis, do contato com a comunidade, resgatando a solidariedade que se manifestou fortemente em períodos difíceis de afastamento social (BULHÕES et al., 2018; BEATÓN, 2021)

Portanto, as condições em que nos encontramos hoje, após dois anos de Pandemia e de afastamento social, nos inserem diante da necessidade de resgatarmos duas dimensões que são inseparáveis na escolarização, nesse momento histórico: a dimensão do acolhimento e a dimensão do conhecimento (GABRIEL, 2020; BEATÓN, 2011; MARTINS & LAVOURA, 2017).

Em tempos de perdas de todas as magnitudes, de vivências e de necessidades as mais diversas, de aumento dos casos de violência doméstica e social, a escola tem se tornado, cada vez mais, um importante território para o acolhimento e enquanto espaço de garantia de direitos. Nessa perspectiva, seria fundamental que as ações nesse momento de retorno às aulas presenciais fossem centradas na constituição de espaços de solidariedade, de escuta qualificada, contando com o apoio das redes de proteção e com a participação de equipes multiprofissionais. Nesse sentido, a participação de psicólogos escolares, de serviço social, de educadores sociais terá um papel primordial para possibilitar a viabilização de projetos coletivos, ações e estratégias que tenham as pessoas como protagonistas de suas histórias, trajetórias e dores que foram marcas dessa pandemia. (FARIÑAS LEÓN, 2005; MARTÍNEZ, 2010).

Assim, considera-se que este é um momento privilegiado para a integração vida e escola, por meio do olhar solidário para as situações, estabelecendo novos significados e aprendizagens às vivências tão difíceis de compreender e que enfrentamos durante um longo período. Tem-se a possibilidade de fortalecer os laços sociais, produzindo uma educação emancipatória e democrática, como também fortalecer a relação entre família e escola, na perspectiva de constituir uma equipe em favor da aprendizagem, em que cada um tem seu papel educacional, dividindo responsabilidades e multiplicando soluções (FARIÑAS LEON, 2018; SAVIANI, 2017).

No que diz respeito aos currículos escolares e atividades pedagógicas, as escolas encontram-se diante da implantação da BNCC. Mas, o que a situação de afastamento social, o ensino remoto e o ensino híbrido nos levam a pensar é a presença da diversidade de situações que se farão presentes nas escolas, no que se refere à apropriação de conteúdos escolares. Como sabemos por meio de inúmeros relatos, um percentual significativo de estudantes não teve acesso aos conteúdos pelas mais diversas situações. Esse fato apresenta grandes desafios para as redes de ensino, em especial, para as redes públicas. Portanto, a questão do ensino de conteúdos necessita resgatar o sentido destes conteúdos e sua importância na compreensão do importante papel desempenhado pela ciência, pelo conhecimento acumulado pela humanidade, pelas pesquisas científicas para



o acesso às formas de enfrentamento dos problemas gerados pela situação de Pandemia (DUARTE, MASSI & TEIXEIRA, 2021; ASBAHR & SOUZA, 2014; SARTORO & ZIBETTI, 2016). Compreender a importância do meio ambiente para um mundo mais saudável, a relevância dos alimentos sem pesticidas; o que conduz a uma pandemia. Entender a importância das relações sociais, da interdependência entre as nações e as pessoas e como acontece a transmissão de um vírus, a importância das vacinas, o acesso, o papel do Sistema Único de Saúde. Ou seja, são muitos os desdobramentos que a escola poderá trazer como conhecimento científico que esteja articulado com as vivências intensas do período de isolamento social e de não participação na vida diária escolar, interferindo diretamente na visão negacionista que se fez presente em setores da sociedade civil quanto ao contexto pandêmico.

É um terceiro eixo muito importante é o de ampliação da participação na escola. Retomar os princípios democráticos, incentivar a organização estudantil, principalmente dos Grêmios Escolares (BULHÕES et.al., 2018) e a participação dos Conselhos de Escola. É um momento muito importante para que os segmentos de representação das categorias profissionais possam trazer suas propostas e ações para o avanço da construção da democratização e da participação escolar, principalmente em tempos de neoliberalismo e de ataques os mais variados sobre a educação, como pudemos apresentar no início dessa discussão. Reafirmar que a educação é um direito de todos e todas, um direito subjetivo e que cabe ao Estado a sua garantia é, assim, urgente.

### **Considerações Finais**

As lutas realizadas pela implantação e implementação de políticas públicas no Brasil constituem parte fundamental da constituição do Estado de direito para que cumpra suas finalidades em uma perspectiva democrática, participativa, descentralizada, para todos e todas, com equidade e enfrentando os preconceitos étnico-raciais, as diferenças, as questões de gênero, a inclusão das pessoas com deficiência, a erradicação do analfabetismo, a constituição de uma educação crítica e emancipadora.

Portanto, quando a Psicologia Escolar e Educacional se propõe a compreender o processo de escolarização necessariamente ela precisará conhecer as questões que constituem as políticas públicas educacionais (SOUZA, 2010). A complexidade das forças, dos interesses, das posições político-ideológicas é muito grande, fazendo com que seja fundamental o esclarecimento sobre a conjuntura nacional, estadual e local e exigindo



uma grande organização de nós profissionais em nossas bases de apoio e de reflexão para que não sejamos ingênuos em nossas ações.

Observa-se na América Latina um grande avanço das políticas neoliberais ampliando ainda mais o enxugamento da participação do Estado na efetivação de políticas públicas, a abertura de fundos públicos ao capital privado e a terceirização das contratações, mudanças previdenciárias e um empobrecimento de vários setores da população, principalmente os setores mais discriminados. Todos esses elementos nos revelam um quadro de grandes disputas da sociedade civil organizada, das categorias profissionais, como a da Psicologia, na luta pelos direitos da Constituição de 1988 e pelas conquistas e avanços da educação pública em nosso país. A aprovação da Lei 13.935/2019 que “dispõe sobre serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica” insere a Psicologia Escolar e Educacional enquanto política pública, no interesse da educação básica, contribuindo para a melhoria da educação. A movimentação para a regulamentação da Lei em Estados e Municípios se dará em meio às disputas as mais desfavoráveis nesse momento político e social, desafiando a categoria profissional e as entidades da educação a comporem projetos políticos pedagógicos comuns que venham a contribuir para e melhoria da escolarização, da docência e dos estudantes e suas famílias.

Este é um momento de somar forças na direção da defesa da democracia, dos direitos sociais e da participação. E como nos ensina Paulo Freire (1981, p.79), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, nosso papel será fundamental ao somarmos, enquanto psicólogos e psicólogas escolares e educacionais, com todos os setores progressistas da sociedade brasileira e constituirmos ações que sejam embasadas em perspectivas que rompam com visões fatalistas de mundo em busca de processos de conscientização e de libertação. É importante reafirmar o papel que vem desempenhando a Teoria Histórico-Cultural no processo de discussão de temáticas centrais para a educação básica, considerando o contexto social, político, econômico e cultural bem como os processos de subjetivação que constituem a humanização. Enquanto psicólogos escolares e educacionais temos avançado na construção de conhecimento sobre a educação escolar, realizando atividades fundamentais para a melhoria da vida escolar e da apropriação do sentido e do significado do processo de escolarização.

## Referências

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, v. 19, p. 169-178, 2014. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>.

BEATÓN, G.A. Características de las familias y los maestros promotores de aprendizajes y desarrollos de más calidad. In Marilene Proença Rebello de Souza; Gloria Anisia León; Luciane Maria Schindwein (Orgs.). *Políticas públicas e prática docente em países da América Latina*. São Paulo: IPUSP, 2021, p. 180-230. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/594/529/2011-1?inline=1>. DOI: <https://doi.org/10.11606/97865865867596112>.

BEATÓN, G.A. The process of Producing Knowledge: Vygotsky Revisited In: PORTES, P. & SALAS, E. (orgs.) *Vygotsky in 21st century Society*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

BEATON, G. A.; SOUZA, M.P.R.; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: Interfaces Brasil-Cuba - Volume II*. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2018. v. 2. 248p.

BRANCO, E.P.; BRANCO, A.B.G; IWASSE, L.F.A.; ZANATTA, S.C.; Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, v.10, no.21, 2018. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf\\_1](https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1). DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.20>.

BULHOES, L. F. S. S.; ASBAHR, F. da S. F.; VALENTE NETO, A. B. ; MARTINEZ, C. T. ; ASSIS, S. M. P. Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. *REVISTA CIÊNCIA EM EXTENSÃO*, v. 14, p. 97-113, 2018. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1701/1996](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1701/1996).

CEPAL. *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe*, 2014. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/1/S2014179\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/1/S2014179_es.pdf).

CEPAL. *Perspectivas económicas de América Latina 2015, Educación, Competencias e Innovación para el desarrollo*. 2015. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/1/S1420759\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/1/S1420759_es.pdf).

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M.P.R. Queixa Escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Marisa Eugênia Melilo Meira; Mitsuko Antunes. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. 1ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 105-138.

CONECTAS Direitos Humanos e Faculdade de Saúde Pública da USP. *Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil*, disponível no endereço: <https://static.poder360.com.br/2021/01/boletim-direitos-na-pandemia.pdf>. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*, Relatório Especial, Ensino Médio, 2a. ed., 2021.

COSTA, G. C.; SOUZA M. P. R. de. A educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate. In: Lisbeth Rebollo e Marilene Proença Rebello de Souza. (Org.). *Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura*. 1ed. SÃO PAULO: Fundação Memorial da América Latina, 2020, v. 1, p. 55-76, disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>.

DUARTE, N., MASSI, L. & TEIXEIRA, L.A. The Committed Objectivity of Science and the Importance of Scientific Knowledge in Ethical and Political Education. *Sci & Educ* (2021). Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11191-021-00302-2.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00302-2>.

FARIÑAS LEÓN, G. A.. Acerca de las tareas de la Psicología en el mundo globalizado actual (hacia una plataforma histórico-culturalista para la educación). In Guillermo Arias Beatón; Souza, Marilene Proença Rebello de; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (Orgs.). *Psicología Histórico-Cultural: Interfaces Brasil-Cuba - Volume I*. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2018. v. 1. 278p .

FARIÑAS LEÓN, G. A. *Psicología, Educación y Sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, 2005.

FERRARO, A.R. e ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 19 Setembro 2021], e227164. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>.

FREIRE, P.. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1981, 9ª. ed.

GABRIEL, E (Org.). *Um novo começo. Acolhimento no retorno à escola em tempos de Pandemia*. S.P.: Reino Editorial, 2021.

MARTÍNEZ, A.. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, v. 23 n. 83. *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção*, 2010, p.39-55.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica - Interface (Botucatu). 2017; 21(62):531-41.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?lang=pt&format=pdf>.

DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Primeiros cuidados psicológicos: guia para trabalhadores de campo. Brasília, DF: OPAS, 2015.

Disponível em:

[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_docman&view=download&category\\_slug=prevencao-e-cont-doencas-e-desenv-sustentavel-071&alias=1517-primeiros-cuidados-psicologicos-um-guia-para-trabalhadores-campo-7&Itemid=965](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=prevencao-e-cont-doencas-e-desenv-sustentavel-071&alias=1517-primeiros-cuidados-psicologicos-um-guia-para-trabalhadores-campo-7&Itemid=965).

SARTORO, E.R.L.; ZIBETTI, M. L. T.. Sentido Pessoal Atribuído à Atividade de Estudo no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Prática (Impresso)*, v. 18, p. 141-151, 2016. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100011&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 17 jan. 2022.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, v. 21, n. 3 [Acessado 13 Janeiro 2022], 2017, pp. 653-662. Disponível em DOI:

<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.

SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. S.P.: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, M. P. R.. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, p. 129-149, 2010.

TANAMACHI, E.R.; MEIRA, M.E.M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, 2ª. ed, p. 13-62.

TOURINHO, M. B. A. C.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar. In: Marilene Proença Rebello de Souza. (Org.). *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*. 1ed.São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, v. 1, p. 83-92. Disponível em:

<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/602>.

DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596129>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) E FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (FENPB) (Orgs.). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. 402 p. ISBN: 978-85-89208-85-7. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>.

UNICEF, *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da Pandemia de Covid 19 sobre a educação no Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.

Recebido em dezembro de 2021.  
Aprovado em janeiro de 2022.

# Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva

## Historical-cultural contributions to School Psychology in Inclusive Special Education

*Sonia Mari Shima Barroco<sup>1</sup>  
Iracema Neno Cecilio Tada<sup>2</sup>*

### RESUMO

Objetiva-se discutir as contribuições da Psicologia Escolar à Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Aborda-se a Psicologia Escolar como área de atuação profissional que aplica estudos teórico-metodológicos e também os suscitam. Para o propósito, são apresentados aspectos conceituais sobre a educação escolar, o desenvolvimento do psiquismo, a educação especial e a inclusão. A Psicologia Escolar ao se pautar na tese central da PHC, a produção social do psiquismo, e ao recuperar os fundamentos teórico-metodológicos da defectologia vigotskiana, pode contribuir de modo efetivo no desvelamento e no enfrentamento das queixas escolares e na produção do fracasso escolar. Esta produção, não raramente, tem sido a porta de entrada para a Educação Especial, e nessa modalidade de ensino ela pode se instalar sob a sombra dos diagnósticos e laudos. Conclui-se que à Psicologia Escolar cabe manter-se numa perspectiva crítica, em defesa da boa escola, aquela que exerce a função clássica de ensinar e que busca estratégias adequadas para tanto, visto que todas as pessoas – com e sem deficiência – podem aprender. Essa luta implica garantias de acesso à matrícula e à escola, de permanência com condições efetivas de acesso aos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e de convivência em

### ABSTRACT

The objective is to discuss the contributions of School Psychology to Special Education under the perspective of inclusive education in the light of Historical-Cultural Psychology (HCP). School Psychology is approached as an area of professional activity that applies theoretical-methodological studies and also raises them. For the purpose, conceptual aspects about school education, the development of the psyche, special education and inclusion are presented. School Psychology, based on the central thesis of HPC, the social production of psyche, and recovering the theoretical-methodological foundations of Vigotskian defectology, can effectively contribute to unveiling and confronting school complaints and the production of school failure. This production, not rarely, has been the gateway to Special Education, and in this teaching modality it can be installed under the shadow of diagnoses and reports. It is concluded that School Psychology must maintain a critical perspective, in defense of the good school, one that exercises the classic function of teaching and that seeks appropriate strategies for this, since all people - with and without disabilities - can learn. This struggle implies guarantees of access to enrollment and school, permanence with effective conditions of access to scientific, artistic, philosophical, ethical and coexistence contents in society, and completion of studies with appropriation and certification.

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>. E-mail: [smsbarroco@uem.br](mailto:smsbarroco@uem.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Rondônia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0081-953X>. E-mail: [iracema.neno@unir.br](mailto:iracema.neno@unir.br).



---

sociedade, e de terminalidade dos estudos com apropriação e certificação.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Educação Escolar. Desenvolvimento Humano.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. Schooling. Human development.

---

## 1 Introdução

Abordar sobre a Psicologia Escolar requer uma delimitação clara, pois há tantos aspectos que podem ser contemplados e tantos enfoques possíveis, por ser uma das áreas mais antigas de formação e de atuação no âmbito da Psicologia, como já apontou Antunes (2008). Em concordância com a autora, com o presente texto objetiva-se discutir as contribuições da Psicologia Escolar à modalidade da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Ele resulta de diferentes investigações científicas realizadas ou orientadas pelas autoras e de suas próprias atuações como psicólogas escolares, diante dos desafios postos na/pela Educação Básica. Esses desafios envolvem profissionais da educação, estudantes e famílias/comunidades e estimulam os estudos, à ascensão da prática sincrética e caótica em busca por respostas ou por elementos explicativos do real. O pensamento teórico aqui contemplado se apresenta como resultante dessa busca e instiga a que se volte ao real como concreto pensado – embora esse entendimento não seja aceito como consensual no próprio espaço escolar. Não raramente depara-se com professores, pedagogos, psicólogos entre outros profissionais afirmando que a teoria é uma coisa, a prática é outra, e que nessa é preciso fazer o que possa dar resultados, ou seja, aquilo que surta efeito.

É justamente contra entendimentos dicotômicos e anistóricos como esses que uma parcela significativa de profissionais e de estudiosos da Psicologia Escolar têm se posicionado. Assim, é importante que isso seja explicitado, visto que no Brasil prolifera o rechaço à teoria, a desqualificação da ciência de modo amplo e evidente. Vale lembrar que o ‘recuo da teoria’ já fora tratado por Moraes (2001) na entrada deste milênio, quando a autora chama a atenção para o momento de ressignificação de tudo, da teoria e das metanarrativas. Certo é que

cada vez mais o exposto por Moraes (2001) ganha celeridade e robustez, sobretudo no Brasil, com os direcionamentos do atual governo federal de modo geral e no âmbito educacional, de modo específico.

Infelizmente na própria escola esse recuo pode ser observado, visto que nem sempre essa instituição cumpre com sua função clássica. E o que seria essa ‘função’? Desde a Pedagogia Histórico-Crítica, que converge com a Psicologia Histórico-Cultural por adotarem a mesma matriz filosófica e metodológica do materialismo-histórico-dialético, tem-se essa resposta:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2011, p.17)

Diante do exposto, é necessário que isso seja reafirmado, posto que a desqualificação da teoria se reflete no fato de que a escola sirva como espaço físico e social para tantas outras finalidades (ALVES, 2005), que não as atividades de ensino e de estudo, como espaço onde ou pelo qual se aprenda a pensar o real e a si mesmo, onde se desenvolva a consciência para além da imediatez empírica, onde o desenvolvimento do psiquismo é movimentado.

Isso se agrava ao se considerar o presente momento, quando, cada vez mais, adota-se a forma virtual de relação entre as pessoas e delas com os objetos, as coisas e a natureza, e o ensino remoto se apresenta como uma proposta cada vez mais ‘plausível’ para todas as séries e idades (!). Isso em muito preocupa, pois além de tudo o que já se apontou a respeito (SAVIANI; GALVÃO, 2020) preocupa o quanto isso favorece para que os conteúdos tenham mais chances de serem ‘copiados’ e ‘colados’ sem a necessária apropriação. É fundamental, portanto, que se tenha evidenciada a função clássica da escola, sob a pena de a Psicologia Escolar perder-se em sua ‘função clássica’. E qual seria essa ‘função’?



A Psicologia Escolar deve atuar ou intervir com alunos, professores e demais profissionais, famílias ou responsáveis, gestores, comunidade externa etc., para que todas as pessoas que passam pela escola sejam metamorfoseadas ou revolucionadas (VYGOTSKY; LURIA, 1996) por aquilo que ela oportuniza, por aquilo que dela se apropriam. Nesse sentido, precisa identificar as múltiplas determinações que levam ao bom ensino, aquele que permite/favorece a aprendizagem e que movimenta o desenvolvimento, como apontou Vigotskii (2010) ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual na idade escolar.

No Brasil, a ‘função clássica’ da Psicologia Escolar é abordada em diferentes publicações, como a do Conselho Federal de Psicologia, *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2019). Nessa são apresentadas diferentes ações e estratégias de atuação desse profissional, apontando para a educação como direito fundamental. Em *Referências*, a educação é reconhecida como alvo de disputa – o que é compreensível, seja pelo orçamento que lhe é destinado, seja pelo que por ela é produzido, no campo das ideias e das práticas sociais. Daí a necessidade de a Psicologia voltar-se à educação, e, juntamente com profissionais de outras áreas afins, lutar por políticas públicas que garantam o cumprimento desse direito. Essa luta se acirra, e tem contribuído para o esgotamento e o adoecimento dos sujeitos implicados na medida em que se intensificam a desqualificação da escola e dos professores (FACCI; ESPER, 2021), a demanda por produção científica, por um lado, e os ataques à essa produção e à divulgação desse conhecimento pela precarização das condições ou pela sua explícita negação por outro. Embora possa não parecer evidente, está em curso a negação à acessibilidade e à apropriação dessa produção científica pela classe trabalhadora, em especial a mais pobre, cujas oportunidades de contato e de domínio desse saber ficam cada vez mais restritas.

A Psicologia Escolar deve estar, portanto, na defesa intransigente do direito à educação básica de qualidade para todas as pessoas com e sem deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE), ante o reconhecimento do papel que ela desempenha para constituição da

genericidade em suas vidas. O empenho a ser continuado é, portanto, não somente pela garantia da vida (pela qual tanto se lutou em 2020 e 2021, em função da pandemia da Covid-19), mas pelo desenvolvimento das pessoas de todas as classes sociais, raças/etnias, credos etc., a patamares já alcançados pelo gênero humano. Esse posicionamento assume uma perspectiva crítica por não imputar às parcelas cada vez maiores da população as razões de ficarem à margem do processo de desenvolvimento, questionando o discurso meritocrático e capacitista que se fortalece com o recuo do pensamento teórico.

Por tal posicionamento, o profissional dessa área se destaca por reconhecer a transitoriedade ou a historicidade dos fenômenos aos quais é convocado a explicar e junto a eles intervir. Fazer valer o direito à vida e ao desenvolvimento, implica em se recuperar as gêneses e os processos constitutivos dos problemas que se lhes apresentam, estabelecendo relações de causalidade que nem sempre são compreensíveis à escola, à família, à sociedade, posto demandarem um cabedal teórico explicativo. E é esse cabedal que permite que se atravesse a camada da aparência da queixa escolar, ou do problema a ser enfrentado – aparência que, não raramente, é explicada pelo saber tácito, e tão naturalizada que engendra explicações da mesma ordem e intervenções não só equivocadas, mas perigosas, pelo que podem suscitar.

## **2 Por uma perspectiva crítica**

Para fazer frente a isso, há algumas décadas se tornou possível identificar um conjunto de saberes acadêmico-científicos produzidos que toma a Psicologia Escolar como objeto de análise, e que vão compondo uma densidade teórico-metodológica para sustentar esse campo de atuação<sup>3</sup>. No entanto, dentre tantos direcionamentos que os estudos desse campo de atuação profissional podem contemplar, é fundamental a superação de análises que tomam por individuais ou restritas a dados grupos, ou por biológicas e clínicas problemáticas que antes são de natureza estrutural, social e histórica. Exemplos dessas contribuições são

---

<sup>3</sup> No periódico *Psicologia Escolar e Educacional* são publicados regularmente estudos a respeito, e que contemplam um rol de especificidades, como consta em: <https://www.scielo.br/j/pee/>.

as teorizações de Patto (1983, 1987, 1990) sobre a produção do fracasso escolar, que pôs em questão índices alarmantes de reprovações nas séries iniciais. A autora discute se o fracasso escolar se deve aos problemas de deficiência [intelectual], de diferenças culturais entre outras, ou de trabalhos inconsistentes nas séries de alfabetização, revelando as fragilidades dos sistemas educacionais no país. As indagações seriam inexplicáveis pelos parâmetros usualmente empregados e que levam à individualização e à medicalização. Nessa linha crítica, Souza (1996) teoriza sobre a queixa escolar e a formação de psicólogos, e, Machado (1996) discute a avaliação psicológica.

Essas teorizações, entre outras, abriram frentes para que se tivesse um posicionamento crítico em Psicologia Escolar, não buscando o mero ajustamento dos sujeitos às concepções de normalidade e questionando o instituído nesse campo de atuação num momento emblemático de constituição da sociedade democrática no Brasil. Apontam, pois, para o caráter ético e político desse campo de atuação e das elaborações teóricas que ele suscitava e que o poderia nortear.

Estudos desse período das décadas de 1980 e 1990 contribuíram para a consolidação de uma perspectiva crítica e para a composição posterior de grupos no Brasil que passaram a adotar a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico para subsidiar a prática (ASBAHR; SOUZA; BARROCO, 2021). Salienta-se que naqueles anos de saída da ditadura militar e de elaboração e implantação da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1988; 1996) a Psicologia buscava por espaços nos quais pudesse fazer frente a toda forma de opressão e de discriminação das pessoas, delimitando, para tanto, objetos e metodologias de pesquisa. Sua inserção na Educação como campo profissional, e não apenas como disciplina que compõe os fundamentos da educação – a Psicologia Educacional – carrega essas marcas.

Com a LDBEN, a indagação sobre qual a contribuição da Psicologia Escolar na modalidade da Educação Especial, que atravessa os níveis da Educação Básica em suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos

Finais, e, Ensino Médio) e o Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação), e as demais modalidades de ensino, tem estado na pauta das discussões.

Passados 25 anos da promulgação da LDBEN, e com a aprovação de diferentes leis e documentos regulamentando a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão, e, mais recentemente, da Lei 13.925/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre os profissionais de Psicologia e do Serviço Social para comporem as equipes multidisciplinares de profissionais da educação nas redes públicas de ensino, o debate sobre essas contribuições têm se intensificado visando a garantia de boas escolas públicas. Para tanto, se faz mister que o psicólogo escolar e educacional identifique e analise as contradições estruturais da sociedade contemporânea, as políticas públicas para a educação, as tensões institucionais existentes, que se constituem em múltiplas determinações para se constituir a queixa escolar, superando a prática de se abordar o estudante descolado desse contexto.

A Psicologia Escolar contribui para tanto atentando-se às queixas, como: evasão escolar, violência nas escolas, adoecimento de professores e de alunos, racismo contra o negro, o indígena etc., discriminação de gênero, de orientação sexual, de pobreza e de crença. Essas questões se apresentam em meio às dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, à precariedade na formação teórico-metodológica dos professores e de demais profissionais, à falta de condições adequadas para o trabalho educativo, às dificuldades de se chegar e permanecer na escola com segurança e dignidade, ao problema da insuficiência do número de profissionais, ao plano de carreira dos professores com salários baixos e defasados etc.

Tudo isso se torna ainda mais preocupante posto que se agudizar na situação de exceção provocado pela Pandemia da Covid-19 e pela ausência de uma política nacional condizente à valorização da vida, da saúde e da educação para enfrentá-la. Nesse sentido, quando se pensa nessas problemáticas atingindo o público-alvo da Educação Especial, que requer múltiplas adequações/adaptações para o ensino e a efetiva aprendizagem, a preocupação aumenta. Expor, pois, sobre as contribuições da Psicologia Escolar à Educação Especial e Inclusiva,

requer que se pense sobre as suas atribuições e que se tenham considerações sobre a Educação Especial Inclusiva e a escola que se pleiteia.

### **3 Psicologia Escolar: campo profissional orientado pela ciência**

A vinculação da Psicologia à Educação tem sido alvo de interesse de diferentes estudos acadêmico-científicos, como aponta Schlindwein (2010). Identificar as demandas contextuais e históricas para a constituição da subárea do conhecimento denominada Psicologia da Educação, e da Psicologia Escolar como campo profissional no qual o saber científico sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano deve estar implicados, permite que se identifique e se reconheça o papel da educação na constituição dos sujeitos ou na sua humanização.

Segundo Antunes (2008, p. 470),

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área [sic] da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como *corpus* sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas.

Antunes (2008, p. 470) a diferencia da Psicologia Escolar, que se caracteriza pelo âmbito profissional e diz respeito

[...] a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas [sic] da psicologia e por outras áreas de conhecimento. Deve-se, pois, sublinhar que psicologia educacional e psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa.

Ambas, podem abarcar “[...] uma diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte” (ANTUNES, 2008, p. 470). A

Psicologia da Educação compõe as disciplinas de Fundamentos da Educação que formam também professores e pedagogos.

Assim, o que essa disciplina ensina e como o faz é de interesse quando se pretende uma perspectiva crítica na escola. Cabe considerar que desde os primórdios da Psicologia como ciência e profissão<sup>4</sup>, a vinculação e a atuação do Psicólogo à Educação Especial pautavam-se muito em práticas psicométricas, com foco nos aspectos evolutivo-maturacionais do desenvolvimento humano – algo que ainda se mantém.

Ocorre que essa forma de atuação, subsidiada historicamente por teorias psicológicas do desenvolvimento humano de base idealista e positivista, restringe a compreensão a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno que não acompanha a contento o ritmo da turma ou dos colegas com idades próximas. A prática da comparação se dá com o instituto da normalidade, que em geral se pauta na prevalência de dadas condutas consideradas desejáveis ou aceitáveis para dados grupos sociais, e em determinadas fases da vida. Nesse sentido, é bem comum, com apoio dessas teorias, não se levar em conta os diferentes fatores que incidem sobre a sua vida escolar, ou não reconhecer que eles existam, e, assim, não se apresentar medidas ou programas escolares e extraescolares para fazer frente às necessidades e demandas que vão se apresentando.

Em parte, é mais simples e cômodo que psicólogos, professores, pedagogos encontrem as justificativas ou respostas no corpo do aluno do qual se queixa (numa prática de biologização), em suas condutas e nas relações familiares instituídas (sob o viés da moralidade) para as suas dificuldades de aprendizagem e para o seu insucesso escolar. Essa prática de individualizar no sujeito, em sua família ou nos grupos socioeconômico e/ou étnico-racial aos quais pertence, problemáticas que antes são estruturais, descarta a mediação do pensamento e a posterior contestação sistemática e consistente, acabando por se naturalizar. Um posicionamento contrário torna-se trabalhoso;

---

<sup>4</sup> A Lei Nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

demanda o estranhamento atento, responsável e propositivo, enfrentando a negação reiterada das análises e dos consequentes redirecionamentos nas rotinas escolares e da vida em geral que elas possam suscitar.

A atuação da Psicologia Escolar deve se respaldar, pois, na ciência, e aqui se entende a ciência como um conjunto de saberes sistematizados que podem ser comprovados e que transpassam as aparências dos fenômenos ou objetos que se visa conhecer; que desvela as relações existentes entre eles, mas que não se mostram imediata e obviamente articuladas. A ciência deve revelar as suas gêneses, os seus processos constitutivos, os seus movimentos e as suas contradições. O saber científico deve ser transformado em saber escolar, e explicar o porquê isso não ocorre, ou o porquê desse saber não provocar o aluno, deve ser alvo da atenção da Psicologia Escolar. Como escreve Saviani (2011, p. 201): “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a sua face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata.”

Nessa mesma direção, Luria (1996) escreveu: “V. I. Lenin ressaltou que o objeto de conhecimento, e em consequência, objeto da ciência não são as coisas em si, mas principalmente a relação entre elas” (p.11). A psicologia como ciência, conforme Rubinshtein (1961, p. 13, tradução nossa) “[...] *é a ciência dos fenômenos psíquicos, ou seja, das funções cerebrais que refletem a realidade objetiva*”. Rubinshtein (1961, p. 13, grifo no original, trad. nossa)<sup>5</sup> explica que

Os fenômenos psíquicos, sensações e percepções, representações e pensamentos, sentimentos e desejos, necessidades e interesses, inclinações e capacidades, qualidades volitivas e traços de caráter, nos são tão familiares que a simples vista parece que os conhecemos bem. No entanto, a concepção científica e verdadeira desses fenômenos constitui um dos grandes problemas da ciência.

---

<sup>5</sup> “Los fenómenos psíquicos, sensaciones y percepciones, representaciones y pensamientos, sentimientos y deseos, necesidades y intereses, inclinaciones y capacidades, cualidades volitivas y rasgos de carácter, nos son tan familiares que a simple vista parece que los conocemos bien. Sin embargo, la concepción científica y verdadera de estos fenómenos constituí uno de los grandes problemas de la ciencia”.



Analisa que

*O objeto principal da Psicologia é o estudo das leis que regem as funções psíquicas e seu desenvolvimento, ou seja, conhecer como se forma e se aperfeiçoa a imagem reflexa do mundo objetivo no cérebro do homem, como este desenvolve sua atividade de acordo com ela e como se formam os traços psíquicos da personalidade.* (RUBINSHTEIN, 1961, p. 13, grifo no original, trad. nossa)<sup>6</sup>

Ao tratar das funções psíquicas isso não significa que o autor propõe uma imersão no cérebro, mas sim que, considera que a “[...] psiquê ou a consciência humana reflete a realidade objetiva, *o estudo das leis psicológicas significa, em primeiro lugar, estabelecer a dependência dos fenômenos psíquicos a respeito das condições objetivas da vida e da atividade do homem*” (RUBINSHTEIN, 1961, p. 24, grifo no original, trad. nossa).

Essa atividade humana que permite ao homem viver e reproduzir-se como gênero humano em conformidade com os espaços temporal, geográfico, cultural e socioeconômico pode estar vinculada ao trabalho ou ao processo produtivo, à escolarização etc. Essa compreensão, de que é por ela que garante a vida em seu aspecto biológico e humano genérico, é da maior importância, pois abre à Psicologia Escolar uma gama de possibilidades de teorizações e de intervenções, em favor do desenvolvimento de todos os sujeitos implicados. Daí a defesa intransigente da boa escola para todas as pessoas, visto que nela se transmite às novas gerações os saberes elaborados, instrumentalizando-as para terem uma relação cada vez mais indireta e complexa com seus pares e com o mundo, mediatizadas pelo pensamento.

#### **4 Psicologia Escolar e a luta pela boa escola**

Esses aspectos teóricos expostos abrem à Psicologia Escolar a possibilidade de entender que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, tão defendida por estudiosos, professores, gestores e outros profissionais da educação desde a

---

<sup>6</sup> “El objeto principal de la Psicología es el estudio de las leyes que rigen las funciones psíquicas y su desarrollo, o sea, conocer cómo se forma y perfecciona la imagen reflexa del mundo objetivo en el cerebro del hombre, cómo éste desarrolla su actividad de acuerdo con ella y cómo se forman los rasgos psíquicos de la personalidad.”



Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), não se limita ao aceite de matrículas do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista - TEA, superdotação/altas habilidades) em escolas comuns. Antes, diz respeito à educação que faz frente a toda sorte de desigualdades e de distanciamentos impostos pela organização da vida societária sob o capitalismo – cuja lógica central está justamente na produção da diferença, pela liberdade de acumulação privada da riqueza material e não material que se produz socialmente. Se a citada Declaração foi fundamental para que a educação e a sociedade em geral pudessem rever suas práticas de discriminação de promoção de desigualdades e de preconceitos, após quase três décadas de sua elaboração há que se avaliar os alcances obtidos.

Barroco (2018) expõe que na década de 1990 a proposição da educação na perspectiva da inclusão escolar expressa as contradições daquele momento. Nele se deu o fim do comunismo real na Alemanha e na União Soviética, o que pôs em questão a possibilidade de uma sociedade mais igualitária. Naquele contexto caberia à sociedade capitalista lidar com as contradições que se avolumavam, e, a Declaração, embora não enfrente as raízes das desigualdades, chama a atenção para outros modos de se pensar a educação e a própria vida, com reconhecimento das diferenças como parte do existir humano.

Sob inspiração da Declaração, entre outros documentos como a Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), muito se conquistou no Brasil em relação às matrículas do público-alvo da Educação Especial. Em 2020 tinha-se 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica, sendo que 1,3 milhão era de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (aqui se inserem as pessoas com TEA) e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns *incluídos* ou em classes especiais exclusivas (INEP, 2020).

Todavia, ainda há muito por se fazer, diante dos retrocessos que a educação vem sofrendo, com destaque para o Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020<sup>7</sup>, que institui a Política Nacional de Educação Especial:

---

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/toffoli-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial/>. Acesso em 03 nov. 2021.

Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, assinado pelo Presidente Jair M. Bolsonaro, sem partido, revogado por Dias Toffoli, ministro do Supremo Tribunal Federal, por dar margem para “[...] fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Destarte, ao se pensar na ideia de educação inclusiva que se expôs, para que se alargue o acesso à *apropriação* do conhecimento, sem a qual fica comprometido o processo de *objetivação*. Esse duplo processo de apropriação e de objetivação é que permite aos alunos constituírem-se como singulares.

Leontiev (1978) teoriza que ao longo da sua história os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se, fixaram-se não pelas particularidades morfológicas transmitidas hereditariamente, mas, pelas leis sociais foram transmitidos de geração em geração. Pela atividade do trabalho o homem tem garantido a sua existência, alterando a natureza e a si mesmo. Destaca que há um

[...] processo de encarnação, de objetivação nos produtos das atividades dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como processo, que exprime, sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1978, p. 177)

Nas criações do homem fica fixado o seu próprio desenvolvimento, e ao ser compartilhado com as novas gerações elas se apropriam do conjunto das faculdades ali contidas. Leontiev (1978, p. 178) explica que

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza desses objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.

Esclarece ainda que

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática-sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como problema a resolver. (LEONTIEV, 1978, p. 178).

Conforme Leontiev (1978, p.180), o resultado do processo de assimilação ou apropriação “[...] é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”, ou ainda, “[...] é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie”.

Leontiev (1978, p.181) explica que

As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjetivas) necessárias que tornam o seu aparecimento possível. Em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica.

Isso em muito importa, pois, sob essa perspectiva, apropriar-se de um objeto não se limita a descrevê-lo em suas características e propriedades, mas incorporá-lo como instrumento de operações físicas ou mentais de modo próprio aos propósitos que se tenha. Assim, a apropriação da cultura historicamente construída, e transformada em saber escolar, é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiências ou NEE, para a internalização da experiência social, para a formação da genericidade.

A objetivação, por sua vez, diz respeito à materialização das atividades físicas e mentais do homem naquilo que cria. Ou seja, a objetivação se dá quando a atividade física e/ou mental do homem se transfere, fixa-se no processo e no produto gerado. Nesse sentido, é possível dizer que a atividade humana é transferida para o produto da atividade, é nele encarnada e objetivada.

A escola precisa estar atenta e promover essa dialética entre apropriação e objetivação. Para tanto, o aluno deve apropriar-se de um objeto ou fenômeno, precisa dominar a atividade correspondente nele fixada. Quando isso se dá, quando o aluno se apropria de um instrumento material ou simbólico significa que nele se formaram ações e operações motoras e mentais essenciais para o seu uso ou manejo. Esse instrumento deixa de ser algo externo e para ser algo seu, que serve mediar sua atividade física ou mental.

Por esse duplo processo, de apropriação e de objetivação, o aluno vai se humanizando, vai desenvolvendo características propriamente humanas, à medida que vai se apropriando dos resultados da história social também elabora novas objetivações, estabelecendo um movimento infinito com seus pares e o mundo.

A boa escola, aquela que se adianta ao desenvolvimento, é também aquela que potencializa esse duplo processo, de modo a superar todas as formas de impedimentos, de barreiras interpostas entre os alunos e as elaborações humanas. Dito de outro modo, a escola inclusiva é aquela que se empenha para que todas as pessoas possam se apropriar das riquezas materiais e não materiais que a humanidade criou. A escola inclusiva é aquela na qual o próprio professor não é excluído, não se vê alienado do seu ofício, o ensino, e das ferramentas, o conhecimento.

No entanto, a Psicologia Escolar precisa estar ciente de que esse duplo processo está na berlinda e que isso trará, certamente, consequências duríssimas para grande parcela da população que depende da escola, dela exercer a sua função clássica para que se desenvolvam. O não enfrentamento rápido, de modo científico e amplo, do não ensino a contento trará, a uma grande parcela de crianças brasileiras, um resultado nefasto.

Isso em muito importa, pois,

Como toda ciência, a psicologia serve para transformar e melhorar a vida. A psicologia tem uma aplicação imediata na educação. Ao estudar as leis dos fenômenos psíquicos descobre os meios e métodos para desenvolver as funções psíquicas do homem e os traços de sua personalidade. Daí que a primeira e principal

aplicação prática da psicologia seja em educação e no ensino das jovens gerações. (RUBINSHTEIN, 1961, p. 26, trad. nossa)<sup>8</sup>

Para tanto, requer que se exercite na apreensão dos fenômenos em suas causalidades, em seu desenvolvimento e desdobramentos.

## 5 Psicologia Escolar e a Educação *Muito Especial*

O posicionamento de Rubinshtein no tocante à Psicologia como ciência, seu objeto e sua vocação em busca de melhoria da vida, aliado à teorização de Vygotski (1997) sobre os fundamentos teórico-metodológicos para uma nova defectologia, ajuda a pensar a Psicologia Escolar em sua atuação junto à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O primeiro ponto a se destacar é a **concepção de não fatalidade**. Ou seja, Vygotski escreve que a deficiência não seria necessariamente uma desventura, ela se torna dessa forma ante as condições sócio-históricas. Antes, contraditoriamente, pode ser mola propulsora para o desenvolvimento, afinal, “‘Aquilo que não mata, me faz mais forte’, implicando que a força surge da debilidade, as atitudes das deficiências (W Stern, 1923, pág. 145 [sic])” (VYGOTSKI, 1997, p. 41, trad. nossa)<sup>9</sup>. Essa concepção reflete a tese da formação social do psiquismo, o que implica em edificar sobre o equipamento biológico (complicado pela deficiência) o edifício cultural, ocupando a educação escolar um papel fundamental nessa edificação. Para Vygotski (1997), quanto mais se vencer a natureza antissocial da escola especial, quanto menos se isolar e segregar as pessoas com deficiência, quanto antes a incluir na vida comum daqueles que não têm a mesma condição, mais se favorece o desenvolvimento delas, mais as edificações culturais podem se realizar. Escreve que

---

<sup>8</sup> Como toda ciencia, la psicología sirve para transformar y mejorar la vida. A psicología tiene una aplicación inmediata en la educación. Al estudiar las leyes de los fenómenos psíquicos descubre los medios y métodos para desarrollar las funciones psíquicas del hombre y los rasgos de su personalidad. De aquí que la primera y principal aplicación práctica de la psicología sea en educación y enseñanza de las jóvenes generaciones. (RUBINSHTEIN, 1961, p. 26).

<sup>9</sup> “‘Aquello que no mata, me hace más fuerte’, implicando que la fuerza surge de la debilidad, las aptitudes de las deficiencias’ (W Stern, 1923, pag. 145)”.

[...] como princípio, deve ser criado o sistema combinado de educação especial e comum que propõe Scherbina. A fim de vencer a antissociabilidade da escola especial, é preciso realizar um experimento cientificamente fundamentado de ensino e educação compartilhada entre cegos e videntes, experiência que tem um imenso futuro. *O âmbito do desenvolvimento tem aqui um curso dialético: primeiro, a tese da instrução comum de crianças anormais e normais; depois, a antítese, isto é, a instrução especial. A tarefa de nossa época é criar a síntese, isto é, a instrução especial, reunindo em uma unidade superior os elementos válidos da tese e da antítese.* (VYGOTSKI, 1997, p. 85, trad. nossa, grifos nossos)<sup>10</sup>

Entende-se que a Psicologia Escolar tem diante de si o desafio de contribuir com essa síntese apontada por Vygotski, em texto de 1924, abordando sobre as pessoas cegas, mas que cabe ao público-alvo da Educação Especial como um todo.

Como levar esse público, tão diverso, à aprendizagem e, com isso, ao desenvolvimento de seu psiquismo? A Psicologia Escolar, diante dessa questão não deve ter como foco apenas o estabelecimento de habilidades sociais necessárias para o convívio social, mas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em patamares cada vez mais complexos, às quais essas habilidades devem se vincular. Avançar dos propósitos de treinamentos e condicionamentos para o de desenvolvimento dessas funções que são orientadas pela consciência e pela volição se apresenta como norte do seu trabalho. Nele, deve se atentar, além dos quadros específicos das deficiências ou NEE, às particularidades das diferentes idades e periodização, às significativas mudanças da atividade psíquica, nos diferentes períodos da vida e nas múltiplas determinações implicadas (BARROCO; LEONARDO, 2020). Embora as leis do desenvolvimento filogenético não se repitam no plano ontogenético, identificar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas básicas e superiores, considerando ambas as linhas do desenvolvimento humano permitem o

---

<sup>10</sup> “[...] como principio, debe ser creado el sistema combinado de educación especial y común que propone Scherbina. A fin de vencer la antisociabilidad de la escuela especial, es preciso realizar un experimento científicamente fundamentado de enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene un inmenso futuro. El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialectico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos validos de la tesis y la antítesis.”

reconhecimento da historicidade das mesmas e suas vinculações ao modo como se dá a produção e reprodução da vida, e o desenvolvimento do psiquismo. Isso permite à Psicologia Escolar investigar e intervir sobre as atividades principais ou guias (de brincar, estudar) (LEONTIEV, 2010) que orientam a vida cotidiana dos alunos e seus desenvolvimentos.

Pelo exposto, esses direcionamentos dados ao exercício da Psicologia Escolar, entre outros, permite que se desmascare a superioridade genética de uma raça sobre outra, de um grupo sobre outro, e toda elocubração de matriz eugênica e/ou higienista forjada no bojo da sociedade capitalista, que a despeito de alardear princípios democráticos, promove a exclusão daqueles que fogem às normas que se tornam prevalentes ou hegemônicas, que tanto pode seduzir os profissionais da educação, dentre eles os próprios psicólogos, os alunos e suas famílias e a sociedade em geral. Não se trata de tarefa fácil, visto demandar investimentos de diferentes naturezas para se criar vias alternativas, vias colaterais de desenvolvimento em sociedades preparadas justamente para dadas formas de reprodução da vida – que contam com o emprego da visão, da audição, da linguagem verbal oralizada e escrita, da desenvoltura psicomotora e da capacidade de compreensão das relações dos homens entre si e com o mundo para além do intelecto prático.

Como escreveu Vygotski (1997) no começo do século XX, tudo está preparado para um tipo normal de pessoa. De lá para cá, obviamente que muito se alterou, com políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial, com a criação de próteses, órteses, procedimentos e processos, aplicativos etc. que permitem reconhecer que o normal abrange a deficiência, a diferença e a diversidade. O anormal é que toda essa criação não esteja acessível àqueles que dela demandam, como tão bem explicitado no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

## **6 Psicologia Escolar e a porta de entrada na Educação Especial**

Tendo por base epistemológica e metodológica o preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural, pode-se dizer que após um século dos estudos iniciais de L. S.



Vigotski (1896-1934) que deram início a essa escola psicológica, a tese central da formação social do psiquismo é muito propalada, mas, de fato, ainda incipiente no campo educacional em geral, e de modo específico na Educação Especial.

Após vários textos de Vigotski, de seus colaboradores e continuadores contemporâneos terem sido divulgados nas últimas décadas, expondo como essa tese pode ser comprovada em diferentes subáreas da Psicologia e da Educação, a concepção de aluno ideal ainda permeia o trabalho educativo, o que pode levar a práticas educacionais que pouco promovem o desenvolvimento. Esse ideal é tão presente que, por exemplo, é comum se pensar que pessoas com síndrome de Down sejam sempre gentis e amigáveis, que pessoas com autismo não sejam afetivas, que pessoas inquietas tenham transtornos etc.

O não domínio teórico a respeito do ensino ou da instrução, da aprendizagem e do desenvolvimento, como já se poderia dominar, contribui para que se tenha presente a hipótese de que há deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, ou quadros de “dis” (dislalia, dislexia, discalculia, disgrafia) quando as queixas escolares sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem são apresentadas. Sob essa hipótese, torna-se naturalizada a prática de os avaliar com testes formais, para se produzir diagnósticos e laudos - isso gerou até uma expressão usual nas escolas: o aluno *laudado*.

Não que a avaliação formal seja desnecessária, pelo contrário, ela é condição para que o aluno participe de programas e de serviços próprios da modalidade de Educação Especial na perspectiva da inclusão. No entanto, os propósitos dela deveriam evidenciar, tanto quanto possível, os frutos e os brotos do desenvolvimento, as crises e as metamorfoses em curso (VYGOTSKY; LURIA, 1996) – afinal é na zona de desenvolvimento proximal que o ensino para alunos com e sem deficiência deve atuar, trazendo à tona e formando camadas e camadas de potencialidade (VYGOTSKI, 1996; 1997; 2000).

A atuação da Psicologia Escolar junto à Educação Especial começa com indagações: por que o aluno não aprende como os demais, por que não domina o saber escolar como os demais? Elas encaminham para a investigação, para a determinação de estratégias que visem explicitar a gênese e o processo desse



problema. Isso demanda atenção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como às determinações da personalidade e do meio que os favorecem ou os obstaculizam (a gênese e o processo).

Os dados que produzem e suas análises derivam em encaminhamentos de trabalhos de formação e/ou de apoio aos profissionais da escola e/ou de intervenções com o aluno, que podem gerar resultados relevantes, tornando as intervenções sistematizadas passíveis de serem generalizáveis aos demais alunos da turma ou àqueles com queixas semelhantes.

Contudo, o processo de se avaliar e de se acompanhar formalmente o aluno alvo de queixa escolar, com emprego de protocolos para levantamento de informações e de produção de dados sobre as áreas intelectual, afetiva e social pode se dar de modo pouco articulado – algo recorrente quando não se tem uma teoria que subsidie o pensamento científico na atuação profissional. Esse pensamento teórico é que lhe possibilita sustentar a indivisibilidade afetivo-cognitiva do ser humano, e, portanto, do aluno; de evidenciar o papel fundante do ensino escolar sobre o desenvolvimento do seu psiquismo e da sua personalidade. Além disso, quando as condições socioeconômicas, ou os impactos da classe social à qual o aluno pertença não são efetivamente consideradas, pode se ter uma compreensão pouco elucidativa sobre a queixa escolar; ou ainda, pode ser elaborada uma compreensão enviesada a respeito, como, reiterando que os alunos de dada escola sejam fracos, oriundos de famílias tidas como desestruturadas e sem interesse em estudar, com dificuldades sociais insuperáveis etc. Concepções como essas direcionam para tornar patológico o que é histórico-cultural: a não presença, de fato, da atividade de ensino, da atividade de estudo e, por conseguinte, da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Na cotidianidade do trabalho escolar infelizmente pode ser desconsiderado que aquilo que a humanidade produz deveria, após uma seleção lógica e graduada com vistas às finalidades educacionais, tornar-se conteúdo curricular e que as apropriações dessas produções se dão em meio a imbricadas relações estabelecidas entre o aluno, a escola, a família, e, a sociedade (FACCI; TADA, 2012; ROSSATO; LEONARDO, 2012). Quando essas apropriações não se dão

como se poderia esperar em conformidade com o preconizado pela LDBEN, com políticas públicas educacionais específicas e com os sistemas educacionais, por diferentes causalidades, instala-se um campo fecundo para a criação de rótulos que perpetuam o estigma social e afetam negativamente a escolarização.

À luz da teoria vigotskiana, pode se considerar que por detrás desse quadro de insucesso na escolarização está, sim, a perpetuação da ideologia dominante, a ideia de menos valia daqueles que não têm as condições efetivas de fruir do que a humanidade tem produzido. A vida cotidiana já torna uma parcela significativa de alunos alijada de conhecer, de fruir e de se apropriar minimamente daquilo que a humanidade vem produzindo nas mais diferentes áreas do saber. Assim, quando adentram a escola deve ter início um intenso e contínuo trabalho de valorização da luta que empreendem pela vida, de identificação de significados veiculados e de sentidos formulados, e isso acaba por reconhecer os alunos como sujeitos capazes de aprender e os professores como profissionais capazes de ensinar.

Todos esses condicionantes já apontados e os encaminhamentos citados acabam por reafirmar o que escreve Vygotski (1997): os limites para a não aprendizagem, para a não apropriação dos conteúdos escolares, para o não domínio e o emprego de signos e de instrumentos psicológicos para mediar a relação do aluno com deficiência ou NEE com o mundo são antes impostos pelas relações sociais que pelos aspectos biológicos próprios à condição que apresenta.

Destarte, é preciso que o psicólogo escolar avalie o aluno com deficiência para além da aparência, da imediaticidade da queixa, tendo por parâmetros de análise como a sociedade atual se organiza e quais são as condições concretas da vida desse aluno, o quanto está sendo excluído ou não e a forma, dessa organização societária, que papel ocupa nela, quão consciente é desse papel, o quanto tem de forças para permanecer ou para sair dele. Nota-se que a Psicologia Escolar não se vale de psicoterapia, contudo busca estados de maior consciência junto aos sujeitos com os quais atua. Não é incomum que estudantes atendidos em uma escola historicamente excludente, preconceituosa, fruto de uma sociedade capitalista que perpetua as desigualdades sociais, não tenham a

mínima ideia disso, aceitando para si e para seu grupo primário responsabilizações que não lhes cabem.

Tem-se, pois, que a psicologia proposta por Vygotski (1991; 1997, 2000) na década de 1920, tendo como fundamento filosófico e metodológico o materialismo histórico-dialético para a compreensão da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano, inspira o caminho a ser percorrido pelo psicólogo escolar da década de 2020.

Se Vigotski não era um autor inclusivista – posto não haver essa defesa à época, ele lançou fundamentos para a atuação de psicólogos e educadores sob a perspectiva da inclusão – entendida aqui conforme os parâmetros já expostos. Ao defender que pessoas cegas, surdas, surdocegas etc. deveriam conviver com aquelas que não se encontravam sob as mesmas condições, põe em debate o conceito de normalidade e evidencia o caráter social da formação do que é propriamente humano nas pessoas.

Com base em seus escritos é possível promover a inclusão do aluno com deficiência, algo que requer o domínio do já criado, apropriando-se, sobretudo, do conhecimento científico com os significados que lhes são atribuídos, e provocando a formação de sentidos. Esse posicionamento em muito diverge do que era defendido na sua época, e ao que se contrapunha: o reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência, mas com forte tendência ao treinamento e à normalização.

Diante do exposto, ressalta-se que a Psicologia Escolar está às portas da entrada na Educação Especial na perspectiva inclusiva pois precisa acolher as queixas escolares, qualificá-las e responder de modo institucional e individualmente a elas, participando de um trabalho interdisciplinar de valorização do trabalho educativo, fundamentado na ciência e na defesa dos direitos humanos.

### **Considerações finais**

A Psicologia Histórico-Cultural, como um todo, traz à Educação Especial uma renovação, ao permitir a miragem do devir, do vir a ser de sujeitos que possam se apresentar inicialmente tão à margem do desenvolvimento humano-

genérico já alcançado. Os escritos de Vygotski em *Obras Escogidas Tomo V* (1997) sobre os fundamentos teóricos e metodológicos para uma nova defectologia, por sua vez, revelam sua defesa intransigente para a humanização de todas as pessoas. Eles inspiram os profissionais dos dias atuais, ao postular que todos podem aprender, desde que sejam dadas as condições adequadas. Na verdade, isso implica em muitos estudos, na busca por sólida formação teórica. Nessa coletânea de textos, o autor apresenta discussões sobre a convivência entre pessoas com e sem deficiência, ou com defeitos, como se dizia à época, e vários pontos incongruentes a serem superados no campo teórico, de intervenção e de convivência social.

Embora haja uma distância temporal e uma grande diversidade econômica, cultural e política entre a Rússia das décadas de 1920 e 1930 e o Brasil da década de 2020, seus escritos alertam para a necessidade de se pensar as finalidades educacionais. Elas devem contemplar o desenvolvimento integral dos sujeitos, de modo não alienado, levando-os a conhecerem e a governarem a si mesmos e a buscarem por outra sociedade - e isso muito importa à Psicologia Escolar!

### Referências

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 469-475, 2008.  
<https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural nos Grupos de Pesquisa no Diretório do CNPq no Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. No prelo.
- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BARROCO, S. M. S. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 374-384, set.-dez. 2018. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. IN: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. Ed. Campinas: autores Associados, 2020, p. 321-341.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. L13146 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)).

BRASIL. *Lei 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. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

FACCI, M. G. D.; TADA, I. N. C. Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In: RIBEIRO M. J. L. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 117-130.

FACCI, M. G. D.; ESPER, M. S. B. Algumas Reflexões Sobre O Sofrimento Do Professor E A Violência Na Escola. In: BARROCO, S. M. S.; SILVA, G. L. R.; TADA, I. N. C. *Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural*. Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021, p. 110-135.

<https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Colecao%20pos%20UNIR/2Violencia%20na%20escola.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica – Notas Estatísticas*. Brasília: INEP, 2020. Censo da Educação Básica 2020 - Notas Estatísticas - Informação da Publicação - INEP.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Belo Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 20210, p. 59-83.

MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. (doutorado) 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.

MARCONDES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Anais da 24ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: ANPED, 2001. Associação Nacional de Pós (anped.org.br).

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*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de deficiência intelectual e educação especial: desnaturalizações necessárias. In: RIBEIRO M. J. L. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 73-84.

RUBINSHTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.), *Psicología*. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1962, p. 13-36.

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

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. G. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, ANDES-SN n janeiro de 2021, p. 36-49. [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf).

SCHLINDWEIN, L. M. A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 341-347, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200016>.

SOUZA, M. P. R. de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. 287 f.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIGOTSKII, L. S. 2010. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 20210, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. V. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. Madrid: Visor. 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

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

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.



# As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural

School complaints: analyzes from Historical-Cultural Psychology

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo<sup>1</sup>*  
*Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal<sup>2</sup>*  
*Solange Pereira Marques Rossato<sup>3</sup>*

## RESUMO

Ao nos voltarmos para a escola e as relações estabelecidas na mesma, encontramos as queixas escolares, em que comumente nossos alunos e alunas são colocados ao centro dos problemas e de suas soluções, de forma a isolá-los de todo o contingente avassalador de prejuízos que a própria história de precarização do sistema de ensino tem produzido. A partir dessa constatação, busca-se com esse texto de cunho teórico, realizar uma discussão e reflexão sobre as queixas escolares, trazendo a Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos como contraposição ao cenário medicalizante e a visão hegemônica acerca do processo de escolarização e daquilo que se transforma em queixa escolar. Constatamos que a história de lutas implicadas principalmente a partir da década de 1980, ainda não se consolidou de fato, nas diferentes realidades do ensino, de modo a romper com o processo de individualização, de patologização, e alavancar o curso de resoluções no âmbito político, social, que conduzam a organização de um ensino que seja sistematizado e intencional, com finalidade desenvolvimentista. Destarte,

## ABSTRACT

When we turn to the school and the relationships established in it, we find school complaints, in which our students are commonly placed at the center of problems and their solutions, in order to isolate them from the entire overwhelming contingent of losses that the very history of the precariousness of the education system has produced. Based on this finding, this theoretical text seeks to conduct a discussion and reflection on school complaints, bringing Historical-Cultural Psychology and its assumptions as a counterpoint to the medicalizing scenario and the hegemonic view of the schooling process and that which turns into a school complaint. We found that the history of struggles involved, mainly from the 1980s onwards, has not yet been consolidated in fact, in the different realities of teaching, in order to break with the process of individualization, pathologization, and leverage the course of resolutions in the political sphere, social, that lead to the organization of a teaching that is systematized and intentional, with a developmental purpose. Thus, we defend an analysis and intervention of pedagogy and school and educational psychology, with

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>. E-mail: [nstessaro@uem.br](mailto:nstessaro@uem.br).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5692-4243>. E-mail: [zairagleal@gmail.com](mailto:zairagleal@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita- UNESP- Assis. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-774X>. E-mail: [solmarques@hotmail.com](mailto:solmarques@hotmail.com).



defendemos uma análise e intervenção da pedagogia e da psicologia escolar e educacional, com conhecimentos técnicos-científicos que sustentem uma atuação potencializadora, que contribua para desenvolver na criança as características humanas formadas historicamente.

**Palavras chaves:** Queixa escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento.

technical-scientific knowledge that sustain an empowering action, which contributes to developing the human characteristics historically formed in children.

**Keywords:** School complaint. Historical-Cultural Psychology. Learning and Development.

## 1 Introdução

Em nossa experiência profissional como orientadoras de estágio curricular de acadêmicos(as) do quinto ano do curso de Psicologia de uma Universidade Pública do Paraná, temos nos deparado repetidamente com as, assim denominadas frequentemente, queixas escolares, que se encontram diretamente entrelaçadas aos problemas no processo de escolarização. Deste modo, comumente recebemos como demandas das escolas as queixas de que os alunos não estão avançando em sua aprendizagem, tem algum transtorno, não conseguem prestar atenção nas aulas, são hiperativos, agressivos, não se comportam dentro dos padrões esperados para sua idade e série, tem dificuldade de socialização, não respeitam o professor e colegas, dentre outras. Assim, podemos observar a amplitude das queixas que estão materializadas no âmbito da educação escolar. Tada, Costa e Silva (2020) compartilham dessa mesma experiência e pontuam que, em seus estágios curriculares, também recebem muito alunos com queixas escolares, sendo que, segundo elas, a cada ano que passa tem aumentado abundantemente o número de encaminhamento de estudantes com idade entre quatro a seis anos de idade por apresentarem dificuldades em seu processo de escolarização.

Não obstante, faz-se relevante enfatizarmos que os problemas que perpassam os espaços escolares, como as queixas escolares, se caracterizam como um processo de longa data, haja vista que tem acompanhado a história da educação escolar. Sobre este aspecto, Leonardo, Silva e Leal (2020) expõem que a maioria das escolas tem fracassado em seu processo de transmissão e apropriação de conteúdos

científicos, e que isso é algo que ocorre há muito tempo, pois, de acordo com as mesmas, é possível visualizarmos por meio de informações disponíveis pelo Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral da Educação que desde 1936 há registro de crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, sendo que 53,52% dos alunos reprovavam o primeiro ano neste período.

Contudo, como profissionais da área de Psicologia escolar e educacional o que tem nos preocupado não é apenas o alto índice de demandas de queixas escolares para nossa área, mas a forma como vem se compreendendo e analisando as respectivas queixas, tanto pela escola como pelas mais variadas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Medicina etc., na maioria das vezes a partir de uma visão reducionista, organicista e com foco no indivíduo.

Apesar de terem sido feitas críticas contundentes, por autores como Patto (2015), Meira (2011), Souza (2010), entre outros, infelizmente podemos dizer que a concepção hegemônica sobre as queixas escolares se mantém ainda forte, revelando o modelo individualizante de compreender as dificuldades originadas no processo de escolarização. Em geral, as causas dessas dificuldades são atribuídas aos próprios alunos e a suas famílias, com o agravante do excesso de diagnósticos realizados em virtude do encaminhamento dos alunos a profissionais da saúde e que culminam na indicação de medicação para resolução dessas dificuldades.

Nessa seara, Firbida, Facci e Oliveira (2021) salientam que o fato de culpabilizarem a criança pelo insucesso em sua escolarização tem levado a um processo de patologização dos educandos, visível a partir do número cada vez maior de diagnósticos produzidos acerca desses alunos e da prescrição de tratamentos por via medicamentosa que se seguem. Temos visto, assim, a transformação das dificuldades que surgem no processo de escolarização em doenças, desviando o curso de sua resolução do âmbito político, social e pedagógico, segundo as autoras, para o âmbito dos indivíduos – alunos e suas famílias.

Ante ao exposto, pretendemos realizar a discussão e reflexão sobre as queixas escolares, a partir de uma perspectiva crítica, trazendo a Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos como contraposição ao cenário medicalizante e a visão hegemônica acerca do processo de escolarização e daquilo

que se transforma em queixa escolar. Essa teoria foi iniciada por L. S. Vigotsky<sup>4</sup> (1896-1934) em parceria com seus colaboradores, A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1979) e, “parte de uma compreensão de homem como um ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo constituído nas relações que estabelece com a sua realidade social” (LEONARDO; SILVA; LEAL, 2021, p. 21).

Dessa forma, apreende o desenvolvimento do indivíduo em suas condições materiais e em sua plena complexidade, a partir de sua base metodológica e princípios epistemológicos oriundos do materialismo histórico-dialético, defendido por Marx (1818-1883).

Diante disso, abordaremos no tópico dois, a relação entre a psicologia e a queixa escolar, discutindo como essa ciência tem compreendido a constituição desse fenômeno. Na sequência, no tópico três, aventaremos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural e, como se compreendem as queixas escolares nessa perspectiva teórica. Para finalizar, teceremos algumas considerações sobre as análises realizadas nesse artigo.

## **2 A psicologia e o fenômeno da queixa escolar**

A Psicologia, como uma ciência que se constitui como tal ao final do século XIX, tem tido uma forte influência em vários campos da vida humana e do saber constituído e, principalmente, em relação à educação, a partir de seus conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, exerceu e tem exercido grande força nas práticas pedagógicas, ditando rumos que muitas vezes são trilhados na contramão da potencialização do desenvolvimento, quando classifica e diagnostica alunos que não correspondem ao que se espera quanto aos resultados no processo de aprendizagem efetivado no interior das escolas (PATTO, 1987, 2015).

Ao desenvolver as concepções de aptidões individuais e de quociente de inteligência (considerado imutável e inato), a psicologia assumiu a tarefa da

---

<sup>4</sup>1 Nas leituras realizadas foi possível perceber que Vigotsky é grafado de diferentes formas. Então, adotaremos essa grafia, salvo em caso de referência e citação.

criação de testes, consolidando seu papel na identificação de determinadas características nos indivíduos, como as aptidões, habilidades e inteligência, a partir das quais poderia oferecer respostas às diferenças que apresentavam na condução de suas vidas e no sucesso ou fracasso que alcançavam. O posicionamento socioeconômico dos indivíduos era apreendido como resultado de suas diferentes capacidades, habilidades, aptidões e/ou inteligência e, assim, aqueles que não conseguiam alcançar condições de sobrevivência com dignidade e que evidenciavam a desigualdade entre as pessoas na sociedade, eram tidos como não possuidores das capacidades de progredir socialmente, o que era uma questão individual (PATTO, 1987; 2015). Dessa forma, os problemas sociais decorrentes do modo capitalista de organização da vida, baseado na exploração e na apropriação privada dos bens materiais e culturais, encontrava uma explicação individualizante que diminuía a pressão da população sobre o Estado e sobre as condições de vida, tomadas como resultantes das potencialidades de cada sujeito.

Com essas explicações, como indicam Patto (1987, 2015), Souza e Machado (2010), a psicologia encontra um terreno fértil para sua atuação na educação, pois, com os testes criados e o olhar clínico sobre os indivíduos, tornava-se possível adentrar no espaço escolar com o objetivo de decidir sobre a formação de turmas nas escolas, sobre o encaminhamento de alunos para programas mais “adequados” às suas capacidades individuais ou ainda sobre o encaminhamento para outros profissionais, para que suas dificuldades pudessem ser resolvidas por eles. Iniciava-se um processo, ainda em desenvolvimento até hoje, de resolver os problemas escolares relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento, excluindo a participação da escola como causadora desses problemas, preservando a responsabilidade da mesma e de seus programas e estratégias, voltados apenas para aqueles que apresentam desempenho em acordo com o esperado.

Assim, os(as) psicólogos(as) passaram a ter uma forte presença e influência junto às escolas e à Pedagogia, auxiliando na resolução das questões escolares que se apresentavam no cotidiano das instituições de ensino e iniciando um amplo processo de separação de indivíduos e de atribuição de seu sucesso ou fracasso às suas próprias capacidades, dadas internamente a partir de seu

aparato biológico e/ou intelectual. Ao assumir a capacidade de identificar os potenciais de inteligência e as aptidões individuais e, destacando essas características como as responsáveis pelo sucesso ou fracasso do sujeito em seu meio social, a psicologia adotou a tarefa de transformar em individual uma desigualdade que é social, além de abrir passagem para as demandas de avaliação e diagnóstico dos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo esperado pela escola (PATTO, 1987, 2015; SOUZA; MACHADO, 2010). O caminho para a compreensão das dificuldades que se originavam no processo de ensino e aprendizagem como de responsabilidade da própria criança estava aberto e a formulação disso como ‘queixa escolar’ se populariza.

No Brasil, essa situação começou a ser questionada por Patto (2015), na década de 1980, quando examinou a produção do fracasso escolar em suas pesquisas e apontou o processo de estigmatização das crianças no interior das escolas públicas, que responsabilizavam grande parcela dos alunos, principalmente os pobres e negros por suas dificuldades, justificando sua incapacidade a partir dos testes psicométricos, principalmente, mas também a partir de concepções amplamente difundidas pela psicologia acerca da existência das diferenças individuais de inteligência e aptidão. Nesse sentido, a autora se colocou na contramão a essa concepção, dando o pontapé inicial da crítica a esta visão naturalizante, biologicista e individualista de compreensão das queixas escolares.

Apesar da crítica realizada, o cenário atual ainda expressa essa concepção acerca das diferenças individuais e da influência de diversos transtornos e distúrbios na aprendizagem dos alunos, alimentando as queixas escolares, com as quais os(as) psicólogos(as) têm se defrontado no contexto escolar, pois é muito expressivo o número de estudantes que apresentam problemas em seu processo de escolarização. A escola, como afirma Meira (2011), Souza, Machado (2010), muitas vezes, não tem conseguido fazer com que todos os seus alunos avancem no processo de aprendizagem, devido às dificuldades presentes no cotidiano escolar, sejam em virtude da falta de investimentos, da infraestrutura precária, da falta de equipamentos e materiais, das condições precárias de trabalho do professor,

das concepções pedagógicas naturalizantes, das compreensões biologizantes de desenvolvimento e aprendizagem ou, ainda, de outros fatores.

A educação escolar não tem possibilitado o acesso de forma igualitária aos conteúdos produzidos socialmente na história da humanidade e, sobre esse aspecto, Leonardo, Rossato e Leal (2012, p.15) expõem que a educação escolar “não tem conseguido efetivar a apropriação do conhecimento por grande parcela da população, prejudicando a possibilidade de compreensão da realidade em sua complexidade”.

Faz-se mister pontuarmos que a função primordial da escola é a transmissão dos conteúdos que foram construídos historicamente pela humanidade garantindo que estes sejam apropriados pelos alunos de forma que, a partir disso, eles possam compreender a realidade em que estão inseridos e atuar na mesma de modo consciente. Para isso, é necessário que seja ofertado um ensino de qualidade, intencional, com objetivos claros e que permita aprofundar no conhecimento da realidade, que não seja raso e frágil. Um ensino desqualificado, conforme Duarte (1996, p. 40) “não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela (criança) dominadas”.

Entretanto, ao olharmos os resultados da escola por meio de estatísticas disponíveis pelos órgãos oficiais, é possível visualizarmos que, na atualidade, há um percentual muito significativo de estudantes frequentando a escola, visto que, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), referente a informações do ano de 2020, 99,4% das crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos estavam na escola, já entre os jovens de 15 a 17 anos, o percentual é de 94,5%. Esses dados são apresentados como indicativos de avanços e conquistas no campo da educação, no que tange ao acesso às matrículas de nossos alunos, por outro lado, podemos apontar, apoiados em Meira (2011), sobre a manutenção, maquiados pela aparência social, de antigos processos de exclusão, em que muitos de nossos alunos permanecem distantes de serem alfabetizados.

Assim, quando direcionamos nosso olhar aos aspectos que se relacionam com a ideia de “sucesso” na aprendizagem e desenvolvimento dos respectivos alunos, nos vemos diante de vários questionamentos, desafios e entraves a serem

enfrentados, uma vez que as estatísticas oficiais trazem os resultados do processo educativo na rede pública muito aquém do desejável ou aceitável, sem contudo, apontar a rede de relações implicadas nesses resultados, a dimensão política da instituição escolar e as concepções naturalizantes que ensejam aquela ideia. Em complemento às discussões dos dados oficiais citamos ainda, a indicação de que apenas 61,1% de estudantes no quinto ano do Ensino Fundamental estavam (2020), com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 51,5% em matemática, evidenciando níveis muito abaixo do esperado para a série que se encontram nestas disciplinas. Em relação à alfabetização, apoiados na última disponibilidade de dados públicos (ano de 2016), também pudemos verificar que apenas 45,3% das crianças apresentavam proficiência suficiente em Leitura e 45,5% em Matemática, no terceiro ano do Ensino Fundamental (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021), o que revela a ineficiência das escolas para estes alunos, já que mais de 50% não se encontravam alfabetizados. Mais agravante ainda é verificar a discrepância de que 23,4% dos alunos de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo detinham nível suficiente de leitura, dimensão quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto, com 68,2% (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

Ainda que questionáveis e requerentes de análises mais aprofundadas, no que tange ao modo como são consolidados esses dados e a que/quem eles têm servido nessa sociedade de exclusões; como coloca Meira (2011) são produzidos na aparência igualitária, na farsa do discurso democrático e em concomitância ao prolongamento da ilusão da inclusão; nos chama atenção por indicar, dentre outros aspectos, como a educação escolar está distante de efetivar-se a todos e todas como mediadora essencial do acesso aos bens culturais.

Desta forma, é possível identificarmos que numa sociedade de produção capitalista em que as desigualdades sociais e divisão de classe são preponderantes, se concretiza uma educação escolar, sobretudo a pública, com várias falhas e lacunas e, assim, não é capaz de cumprir com seus reais objetivos, qual seja de humanização e emancipação do indivíduo. Torna-se evidente que as pessoas que pertencem ao nível socioeconômico mais baixo ficam à margem da



sociedade e não tem as mesmas oportunidades de se apropriarem da cultura produzida. Segundo Leal et al. (2020, p. 17), tem-se assistido

[...] ao aumento das queixas sobre as dificuldades escolares de alunos que não têm tido oportunidades de enriquecimento de seu processo de desenvolvimento e nem alternativas de superação dessas dificuldades. Identificados por suas dificuldades são, contraditoriamente, distanciados cada vez mais da efetivação da aprendizagem e da apropriação do conhecimento, marcados por um diagnóstico de incapacidade.

Não obstante, quando as escolas focam sua tarefa na realização de diagnósticos que expliquem as dificuldades comuns no ambiente escolar, buscando identificar os alunos com algum problema ou transtorno, transferem a responsabilidade para outras esferas, como a família, a própria criança, ou para a área da saúde que deverá buscar ‘curar’ a criança. Essa busca pelo diagnóstico se dá pela consideração de que as dificuldades existentes no processo de escolarização se devem a diferenças de aptidão, de inteligência ou, ainda, a características específicas dos alunos. O que queremos destacar, aqui, é que a escola estrutura seu processo educativo com uma determinada concepção pedagógica, com métodos de ensino de acordo com suas concepções, com uma determinada didática e se relaciona com os alunos a partir dessa estrutura. Se os estudantes aprendem, tudo fica bem, mas se não aprendem, o problema deve ser identificado nos mesmos, em suas próprias capacidades ou nas relações que estabelecem com a família e não na forma como o processo educativo foi organizado. Assim, se produzem as ‘queixas escolares’, problemas que devem ser encaminhados a outras esferas, como para a área da saúde, para que sejam resolvidos e que, dessa forma, isentam a escola, o sistema de ensino de responsabilidade em sua produção.

Destarte, faz-se importante pontuarmos que essa prática de explicar as queixas escolares pelo viés do indivíduo não é algo recente. Segundo Patto (2015), as causas do fracasso escolar, sempre estiveram associadas a fatores individuais, isto é, buscavam-se as justificativas no próprio aluno. E atualmente, como em décadas

anteriores, continua este sendo o principal alvo das explicações para o insucesso escolar, em um processo que perpetua a individualização das queixas escolares.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Bray (2012) explicita este aspecto individualizante na busca pela elucidação dos problemas no processo ensino-aprendizagem. Ao entrevistar professores, diretoras e coordenadoras pedagógicas de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de uma cidade no Estado do Paraná, a autora verificou que a maioria dos participantes, tanto da escola pública como da escola privada, atribuía as causas das queixas escolares ao aluno e a sua família. Para essa autora,

[...] essas justificativas naturalizam questões de ordem social, não relacionando os problemas de aprendizagem com o momento histórico em que são produzidos na sociedade. Deste modo, mantendo uma educação escolar que não atinge o compromisso de ensinar, a todos os alunos, os conteúdos historicamente produzidos. (BRAY, 2012, p.122).

Trazemos neste momento, a título de exemplo, o Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) para mostrar a relação das queixas escolares com o processo de medicalização. Uma pesquisa desenvolvida por Jou et al. (2010) revela divergências em lidar com a suspeita deste transtorno em alunos, pois em uma escola os profissionais, por compreenderem os problemas e dificuldades escolares como de ordem individual e orgânica, encaminhavam seus alunos automaticamente aos profissionais de saúde gerando, segundo as autoras, um alto percentual (51%) de diagnóstico de TDAH.

Em contrapartida, em outra escola, as pesquisadoras detectaram que havia apenas 0,2% de diagnósticos o que, para elas, evidenciava uma discrepância entre as duas escolas, pois a instituição com menor índice considerava que os problemas de aprendizagem e/ou de disciplina deveriam ser resolvidos com a família e escola e só então, se necessário, encaminhar para uma avaliação.

Esse estudo aponta que, quando a escola considera o processo de escolarização e se vê como parte essencial desse processo e não apenas focaliza o indivíduo que apresenta dificuldades escolares, se mostra como um espaço em que as relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações

complexas. Há a indicação de que entende e tem condições (alicerçada por estrutura, formação condizente, um coletivo atuante nesse sentido) de vislumbrar e agir sob a perspectiva de que é parte constituinte dos problemas e das soluções.

Porém, outro aspecto importante a ser considerado é o de que, em nosso país, infelizmente, tem sido disseminada cada vez mais a ideia de que os problemas de aprendizagem dos alunos são causados por problemas orgânicos, inatos e, portanto, são de ordem médica e não escolar. “Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais” (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p.150).

A partir de estudos e pesquisas, como de: Leonardo, Leal e Rossato (2012), Bray (2012) dentre outros, temos percebido que é possível encontrar análises superficiais e descontextualizadas sobre o fenômeno das queixas escolares, uma vez que os profissionais da educação não percebem a complexidade das dificuldades que surgem no processo de escolarização e as múltiplas determinações que constituem essas dificuldades. Sem compreender realmente o que acontece, o caminho mais rápido e curto é encaminhar aos profissionais da saúde, que apenas olham o organismo da criança e, pelas peculiaridades de sua formação, lançam mão daquilo que é o seu instrumento, o diagnóstico e a medicação.

Para Tada, Costa e Silva (2020, p.44),

[...] a crítica a produção da queixa escolar exige uma análise dos bastidores do cenário no qual a queixa escolar existe, como por exemplo, as políticas educacionais e os interesses da indústria farmacêutica na produção de diagnósticos realizados com estudantes cada vez mais novos, como no caso do Transtorno do Déficit de Atenção.

Ante ao exposto, concordamos com Depetris, Santos e Silva (2021) ao afirmarem que há um extenso movimento de patologização do processo de escolarização, visto que um expressivo número de crianças que não avançam em sua aprendizagem ou não se comportam em consonância com os padrões

estabelecidos socialmente, estão sendo encaminhadas para avaliações e diagnósticos em clínicas e centros de saúde.

É preciso refletir sobre a forma como a escola vem organizando seu sistema de ensino, pois além da maioria das vezes não conseguir garantir que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, que são propulsores de desenvolvimento, a mesma se mostra imbuída de estereótipos e preconceitos. Tende ainda, a explicar a não aprendizagem e não desenvolvimento das crianças por aspectos intrínsecos a ela, como por exemplo, por supostos transtornos, desconsiderando os determinantes educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos envolvidos na produção das dificuldades escolares.

Com isso, a escola tem se apresentado e se mantido no caminho da naturalização e patologização dos processos de ensino e aprendizagem, se ancorando nas explicações para as queixas escolares de forma biologizada e psicologizada, pois, como afirma Meira (2011, p.95), a biologização é entendida pela “[...] utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia”. A psicologização é “[...] a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (MEIRA, 2011, p.113).

Sanches et al. (2019) destacam que as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos atípicos de alunos, como por exemplo, agitação, desatenção e hiperatividade têm sido vistos e compreendidos como patologias ou transtornos neurobiológicos cuja forma de solução é a administração de medicamentos. As autoras salientam a necessidade de questionar essa prática e que o

[...] enfrentamento dos problemas voltado para o campo médico, por meio de uma terapêutica clínica, encontra reciprocidade dos profissionais da educação, que a têm utilizado como “*modus operandi*” no cotidiano da sala de aula ao identificarem a existência desses comportamentos, considerados atípicos, que desafiam sua rotina de trabalho. Nessa perspectiva, os aspectos pedagógicos que estão dialeticamente relacionados aos fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento humano, e que deveriam ser elementos de problematização por parte dos profissionais da educação, são

diluídos e capturados pelo discurso hegemônico das explicações médicas, naturalizantes e a-históricas (SANCHES et al. 2019, p. 37-38, grifo das autoras).

Desta forma, podemos afirmar que ao se patologizar e naturalizar as queixas escolares abre-se um campo fértil para o processo de medicalização de alunos, como reforça a pesquisa desenvolvida por Suzuki (2012). Ao apontar que as dificuldades de aprendizagem e de comportamentos de alunos são vistas, pelos participantes de seu estudo, como decorrentes de fatores intrínsecos a eles, a autora afirma que os educadores defendem que “[...] o aluno medicado consegue se concentrar mais, fazer as atividades em sala de aula, passando a produzir satisfatoriamente” (SUZUKI, 2012, p.10).

Como podemos observar, o remédio vem sendo considerado nos contextos escolares como o principal recurso para o enfrentamento das queixas escolares, como uma solução capaz de atuar de forma “efetiva na resolução de conflitos sociais e educacionais que se apresentam como se fossem somente problemas pessoais” (BARROCO; FACCI; MORAES, 2017, p.18). Decorrem, todavia, poucas discussões sobre os impactos da medicalização no processo de desenvolvimento e formação do psiquismo humano, uma vez que esses medicamentos possuem significativos efeitos colaterais.

Faz-se mister destacarmos que o Brasil é um dos países que mais faz uso de medicamentos controlados para resolver problemas de comportamentos de alunos. A Ritalina®, nome comercial do metilfenidato, é o medicamento mais utilizado por crianças em idade escolar, com a promessa de fazer com que os alunos avancem em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, o boletim da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2014) aponta um crescimento no consumo desse medicamento entre os anos de 2002 e 2006, passando de 40 kg para 226 kg. Outro dado importante é sobre o aumento de 75% no quantitativo de vendas do metilfenidato entre os anos de 2009 e 2011. Esse consumo expressivo e crescente tem configurado o Brasil como o segundo maior produtor mundial desse fármaco.

A pesquisa de Franco, Tuleski e Eidt (2016) assinalou que até mesmo crianças em idade pré-escolar, na faixa etária entre zero a cinco anos, estão fazendo uso de remédios controlados para resolver problemas de comportamentos. É preciso que se reflita e que se questione como crianças tão pequenas, em uma etapa inicial do desenvolvimento psíquico, já são diagnosticadas como portadoras de algum transtorno ou distúrbios de conduta?

É fundamental ponderarmos que o meio social necessita estar organizado de modo a viabilizar o desenvolvimento da atenção involuntária da criança em voluntária, que deveria ocorrer no contexto da educação e da socialização, através da linguagem do adulto, ou seja, não se dá de modo natural, é preciso concretizar ações educativas adequadas e sistematicamente organizadas para este fim.

Assim, concordamos com Bonadio e Leite (2021, p. 58) ao afirmam que:

[...] concepções psicologizantes e medicalizantes reduzem os impactos sociais de uma educação precária com mínimo investimento, mascaram a deficiência na formação dos professores e participação dos pais. Os comportamentos sociais inadaptados, as dificuldades de aprendizagem que denunciam as fragilidades de um sistema educacional são justificadas em função de um cérebro doente, portanto, passível de tratamento. Desconsideram que a sociedade capitalista ao promover a ênfase no indivíduo, culpabiliza a vítima e enfraquece o papel da escola como promotora de desenvolvimento humano.

Deste modo, após a discussão realizada e buscando a contraposição aos aspectos levantados, a seguir abordaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitem refletir sobre essa concepção hegemônica sobre as queixas escolares, trazendo à tona os determinantes sociais, culturais, políticos etc. envolvidos direta ou indiretamente no fenômeno de produção das mesmas.

### **3 Aprendizagem e desenvolvimento humano: as queixas escolares na perspectiva histórico-cultural**

Discutiremos aqui alguns elementos que se contrapõem à visão biologizante e patologizante das queixas escolares, destacando elementos que se encontram no âmbito educacional e social, para além do indivíduo. É

necessário, pois tratarmos como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento, aspectos que se vinculam ao contexto sociocultural e às mediações estabelecidas no processo de formação dos indivíduos.

De acordo com o bielorusso Lev Semmenovit Vigotsky (2014), que traz relevantes contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano só pode ser compreendido em sua constituição a partir das relações históricas, culturais, materiais, atreladas ao modo de organização da sociedade. Nesta perspectiva, o psiquismo humano se forma por meio das relações dialéticas estabelecidas com outros seres humanos, com as aquisições da cultura humana, mediados por instrumentos e pela linguagem.

Uma questão de grande relevância a ser considerada para analisarmos as dificuldades que surgem no processo de escolarização e que acabam se transformando em queixas escolares é que, como afirma Leontiev (2004), o indivíduo não nasce humanizado, mas apenas como um aspirante à humanização, haja vista que o que a natureza lhe possibilita ao nascer não é suficiente para viver em sociedade e cada sujeito “[...] aprende a ser um homem” (LEONTIEV, 2004, p.285). Isso significa, portanto, que as características e habilidades que são especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim por um processo que é fundamentalmente educativo, a partir do qual o indivíduo tem que se apropriar da cultura material e não material criada pela humanidade ao longo da história. Só dessa forma o indivíduo se humaniza, se torna humano. Nesse sentido, o autor destaca que o que governa o desenvolvimento do homem não são as leis biológicas, mas as leis sociohistóricas.

Assim, segundo Leontiev (2004), o homem só se humaniza a partir da apropriação das riquezas acumuladas no decorrer dos séculos por incalculáveis gerações do homem. Essas gerações vão se renovando e só se perpetuam naquilo que produziram e, para garantir essa continuidade, deve ser transmitido às próximas gerações o patrimônio cultural acumulado. As novas gerações “[...] multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.285, grifos do autor).



Não obstante, podemos asseverar que o desenvolvimento do psiquismo e a constituição do humano no homem são processos complexos, visto que

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material que os encarnam, mas são aí 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 (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Sendo o processo de constituição do humano um processo fundamentalmente educativo, devemos considerar as condições de acesso aos produtos da cultura e as mediações ofertadas aos indivíduos para que possam se apropriar desse material. Nesse sentido, a educação escolar assume papel de extrema importância, por proporcionar a transmissão sistematizada dos conhecimentos que atuarão sobre o indivíduo e proporcionarão o desenvolvimento e complexificação das suas funções psíquicas superiores.

Portanto, reconhecer o caráter social do psiquismo humano, que a formação do indivíduo se dá por um processo educativo, que o que governa o desenvolvimento são as leis sócio-históricas e não as leis biológicas, permite que compreendamos a educação escolar como um processo também social, que não se ancora nas leis biológicas de desenvolvimento e que a influência do biológico, quando existe, pode ser superada pela educação, pelas condições e estratégias possibilitadas no ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso compreender que o desenvolvimento psíquico não se dá a partir das condições biológicas existentes e da herança genética e, portanto, necessita ser considerado, segundo Pasqualini (2017, p.88), para além dos sintomas ou indícios de comportamento, uma vez que ele é uma totalidade que se desenvolve a partir das relações estabelecidas com o meio e da apropriação da cultura produzida.

Assim, temos convicção que apenas é possível pensar em uma práxis pedagógica bem sucedida quando temos subsídios teóricos e metodológicos que

conduzam a organização de um ensino que seja sistematizado e intencional, com finalidade desenvolvimentista. Trata-se, portanto, da organização de um ensino com objetivos claros, que promova o desenvolvimento e a complexificação das funções psíquicas superiores, que avance para além da espontaneidade da vida.

Para Martins (2017), um ensino desse tipo, voltado para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, deve ser capaz de impulsionar o desenvolvimento do psiquismo de forma a orientar a conduta do sujeito a partir das capacidades de realizar as operações próprias ao raciocínio lógico, estabelecer o controle voluntário do comportamento, compreender os valores éticos, em suma, realizar as atividades em sua integralidade e complexidade.

Defendemos, portanto, uma organização do ensino que tenha como meta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a percepção, a memória, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc.), funções especificamente humanas e constituídas socialmente, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o outro mais experiente, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais.

Considerando esses aspectos, cabe refletir sobre as chamadas ‘queixas escolares’ para além das perspectivas a-históricas e individualistas, que reduzem a questão ao biológico, compreendendo o caráter social das mesmas. Não se trata de culpabilizar os alunos ou sua família, mas compreender que estes estão sendo privados de uma educação escolar de qualidade que não lhes fornece os instrumentos necessários para a compreensão da realidade em que estão inseridos. Essas queixas são produzidas na e pela escola e, em grande medida, independem das especificidades dos alunos. Nesse movimento de produção de dificuldades está envolvida toda a estrutura educacional, organizada em acordo com a sociedade capitalista e incumbida de formar as pessoas de maneira a se adaptarem a essa sociedade, sem questionamentos.

Ao analisar os prejuízos da não aprendizagem, podemos vislumbrar impedimentos dos sujeitos em sua inserção no meio social de forma consciente, impossibilitando ou limitando a compreensão da sua realidade e de si mesmo, o que pode levar a uma condução acrítica da sua vida. Mas, o que é ainda pior, o aluno alvo das queixas escolares passa a acreditar em sua incapacidade, em uma

doença que o impede de ascender às máximas possibilidades de desenvolvimento. Isso afeta também aqueles que não se destacam por apresentar a queixa escolar, mas que apenas passam pela escola, sem se apropriarem de um conhecimento que lhes instrumentalize para a compreensão do mundo ao seu redor e de si mesmo. Como explicita Leontiev (2004), a criança em seu desenvolvimento, mantém suas relações com o mundo, tendo como intermediária a própria relação dos indivíduos com outros seres humanos.

Um desenvolvimento no sentido descrito precisa considerar o indivíduo em sua complexidade e seus múltiplos determinantes. Nesse aspecto, Vigotsky (2014) não descarta a importância do biológico, mas destaca que ele é apenas a base sobre e a partir da qual o indivíduo se desenvolve em suas especificidades. Entretanto, essa é uma base, pois para que o desenvolvimento se dê em sua complexidade e plenitude, é necessário que a aprendizagem aconteça, é esta que, segundo o autor, que impulsiona o desenvolvimento.

Vigotsky (2014) salienta a necessidade de se considerar a relação entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança, visto que são dois processos interligados e que a aprendizagem bem organizada conduz ao desenvolvimento. Sua frase célebre de que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p.114), mostra a importância do processo educativo e a necessidade de sua sistematização e adequação de objetivos e também adequação ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Conforme o autor, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento – o nível efetivo/real e o nível potencial/próximo. O primeiro diz respeito ao “[...] desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKY, 2014, p.111). Já o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, refere-se àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas sim com a ajuda de outras pessoas. Contudo, o autor nos chama atenção para o fato de que o

[...] nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para

ambas uma idade mental de sete anos. Mas quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos seu o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Neste momento, entram diretamente em jogo os conteúdos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 2014, p.111).

Segundo Vigotsky (2014, p.113), o desenvolvimento potencial nos possibilita “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”.

Com isto temos subsídios para asseverar que aprendizagem deve ter como foco a zona de desenvolvimento potencial, haja vista que se refere àquelas funções que estão em processo de desenvolvimento. E concordamos com Vigotsky (2001), ao pontuar que o bom ensino é aquele que tem como foco os conhecimentos que a criança ainda não adquiriu, mas está prestes a concretizar, pois ensinar à criança aquilo que já sabe é perda de tempo, uma vez que nada lhe acrescentará em seu desenvolvimento psíquico. A meta deve ser um ensino que leve ao domínio dos mediadores culturais, que induzirão ao desenvolvimento do indivíduo. Vigotsky (2014, p.115) nos lembra que uma adequada “[...] organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”. A partir desta perspectiva, Vigotsky (2014, p.115) considera a aprendizagem como um “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento do psiquismo humano e que dentre vários aspectos envolvidos, destacamos aqui a importância do outro mais experiente nesse processo, com a proeminência às mediações intencionalmente organizadas. Sendo o professor figura fundamental, pois é

ele quem organiza os conteúdos e as atividades dos alunos, intermediando a relação destes com o conhecimento.

Tendo por base os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, ainda que discutidos aqui de forma breve, salientamos a importância de compreender as limitações das concepções que partem de uma perspectiva acrítica e a-histórica do desenvolvimento e que, por isso, analisam os problemas de aprendizagem e comportamento que se destacam no contexto escolar a partir de determinantes biologicistas, organicistas, com foco em aspectos individuais.

Respaldados por uma compreensão de que o psiquismo humano, como pontua Leite (2015, p.169), se forma e “[...] se transforma em interação com as múltiplas situações sociais, promovendo o seu desenvolvimento”, não concordamos com esse processo desenfreado de se patologizar e medicalizar as crianças por apresentarem dificuldades que se convencionou classificar como queixas escolares. Ao avaliarmos a complexidade que envolve o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo e, partindo da premissa de que o aluno não é o único participante desse processo, encontramos elementos essenciais para afirmarmos que as explicações para as queixas escolares, pautadas e naturalizadas nos estudantes, não são coerentes com uma perspectiva crítica em Psicologia.

Temos nos posicionado na contramão da prática corrente de identificar nos alunos a existência de distúrbios de aprendizagem quando eles não seguem o ritmo e a maneira estabelecidos para a apropriação do conteúdo escolar. Também nos colocamos na contramão da prática de identificar as crianças com transtornos de comportamento quando a escola não consegue que elas se comportem de forma mecânica e passiva. Não pactuamos com as explicações biologicistas e patologizantes para as queixas escolares, nos dispomos contrários a esta prática, pois concordamos com as concepções a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem da psicologia histórico-cultural, que é categórica ao afirmar que as funções psicológicas superiores são formadas e desenvolvidas na criança a partir de ações educativas devidamente organizadas para tal finalidade. Nessa perspectiva, questionamos, e com muita

preocupação, o fato de simplesmente diagnosticar uma criança como portadora de TDAH, em razão, por exemplo, de ela se apresentar desatenta e se movimentar bastante em sala de aula, sentenciando seu desenvolvimento a uma limitação nas formações psíquicas superiores e negligenciando a fundamental necessidade de lhe serem oportunizadas as condições objetivas para que alcancem novos e outros patamares de desenvolvimento.

Será mesmo necessário medicar crianças que não prestam atenção na aula ou não se comportam como deveriam? Em que isso efetivamente ajuda na apropriação dos conhecimentos, na aprendizagem e no desenvolvimento? Não estariam essas crianças precisando de mediações adequadas e efetivas para obterem sucesso na escola? Responder a tais questões, dentre outras, nos encaminha para pensarmos no importante papel que a psicologia escolar crítica pode ter nas escolas, no enfrentamento dos processos de medicalização, de patologização da vida de nossos estudantes e em prol da luta por políticas públicas e condições materiais que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas.

#### **4 Considerações finais**

O presente artigo teve por objetivo discutir e refletir sobre as queixas escolares a partir da Psicologia Histórico-cultural, que se constitui em uma perspectiva teórica que parte da premissa de que o indivíduo não nasce humanizado, mas candidato a essa humanização, e isso significa que ele não nasce pronto, mas vai se constituir socialmente a partir das relações estabelecidas com os outros e com os produtos da cultura material e não material. E, nesse sentido, é importante salientarmos que quanto maior for o acesso às produções mais elevadas já elaboradas pela humanidade, maior será o desenvolvimento do sujeito. A concepção de Leontiev (2004, p.285) de que cada sujeito, “aprende a ser um homem”, nos possibilitou olhar as queixas escolares para além das concepções hegemônicas que partem única e exclusivamente de uma concepção organicista e/ou biologicista de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Com isso, pudemos não apenas questionar, mas também nos opormos às práticas recorrentes de explicar as dificuldades de alunos que não estão avançando em seu processo de escolarização por aspectos intrínsecos a eles. Tem sido comum vermos justificativas tais como: não aprendem porque são desatentos, hiperativos, desinteressados, agressivos, ou ainda pelo fato de possuírem transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), autismo, dentre outros. Nosso incômodo também se dirige à prática recorrente de naturalizar as queixas escolares, buscando as justificativas e explicações no estudante, em seu corpo ou em sua família. Afiança-se assim, que tais problemas são exclusivamente decorrentes de incapacidades individuais, de doenças e/ou transtornos neurológicos – com a isenção do sistema educacional, das políticas públicas, do modo próprio de organização da sociedade capitalista que implica também na desigualdade de acesso ao saber e às produções materiais de existência.

Ao olharmos e analisarmos o fenômeno das queixas escolares por uma perspectiva teórica que se mostra crítica, histórica, social e cultural é possível percebermos os equívocos postos nesta sociedade capitalista que, com suas artimanhas, responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso. O mesmo acontece com as queixas escolares que, como assinalam Leonardo e Silva (2013, p.315), com a finalidade de “[...] camuflar as desigualdades da sociedade atual como raiz dos problemas escolares, emerge uma série de explicações simplistas, que atribuem à criança, à família ou ao professor a responsabilidade pelo caos na educação e na sociedade”.

Compreensão essa que traz desafios à psicologia escolar e educacional de deslocar-se do lugar tradicional e resgatar a complexidade do processo de escolarização e desenvolver análises e práticas coletivas que ensejam posicionamentos ético-político-pedagógicos na contramão da exclusão e por uma transformação da realidade educacional.

Por fim, destacamos que há várias pesquisas desenvolvidas nesta direção (GARRIDO; MOYSÉS 2010; SOUZA; MACHADO, 2010; MEIRA, 2011; LEAL et al., 2020, LONARDO; LEAL; ROSSATO, 2012; FRANCO;



TULESKI; EIDT, 2016 etc.), contudo, defendemos a necessidade de investimento em outros estudos, para além dos existentes, que aprofundem a temática em suas relações dialéticas teórico-práticas, buscando apresentar proposições em prol do máximo desenvolvimento humano.

## Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Todos pela educação*. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html>. Acesso em 10 de out. 2021.

ANVISA. BRASIL. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde*. Ano VIII nº 23 | março de 2014. Disponível em: <http://antigo.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+%28BRATS%29+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187?version=1.1>. Acesso em 28 de out. 2021.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; MORAES, R. J. S. Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.) *Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2017. p.17-41.

BONADIO, R. A. A.; LEITE, H. A. O fetiche da pílula nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. *A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p. 43-60.

BRAY, C. T. As queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G; ROSSATO, S. P. M. *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2012. p.83-128.

DEPETRIS, D. M.; SANTOS, G. M.; SILVA, G. L. R. Saúde mental e adolescência no contexto escolar: análise a partir da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social do processo de saúde e doença. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. *A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p.297-324.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

- FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D.; OLIVEIRA, G. R. S. A intervenção do psicólogo no grupo de apoio psicoeducacional: possibilidade de enfrentamento da patologização do processo de escolarização. *In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p.109-137.
- FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. O uso de medicamento controlado na educação infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. *In: CAMPOS H. R.; SOUZA, M. P. R. O.; FACCI, M. G. D. (Org.) Psicologia e políticas educacionais*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p.207 a 232.
- GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.) Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-162.
- JOU, G. I. *et al.* Transtornos de Déficit de atenção e hiperatividade: um Olhar no ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 1, 2010, p. 29-36. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100005>.
- LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R.G; ROSSATO, S. P. M. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R.G; ROSSATO, S. P. M. (Org.) Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: EDUEM, 2012. p.15-50.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 2004.
- LEAL, Z. F. R.G. *et al.* As queixas escolares na compreensão de educadores da educação básica: contrapontos à naturalização e possibilidades de proposições. *In: LEONARDO, N. S. T. et al. (Org.) Temas Atuais sobre a queixa escolar: em foco, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2020. p.15-37.
- LEITE, H. A. *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia - IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI 1011606/T.472015.tde-03062015-120929.
- LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 2, p; 309-317, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200013>.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. *In: LEONARDO, N. S. T. et al. A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2020. p.15-37.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórica-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 – 1ª reimpressão*, Campinas, SP: Autores associados, 2017. p. 13-34.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2011. p. 91-132.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 1ª reimpressão, São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ª reimpressão, Campinas, SP: Autores associados, 2017. p.63-90.

SANCHES, A. C. C. et al. O TDAH e a medicalização da aprendizagem: enfrentamentos necessários à formação humana. *In: FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C. (Org.) O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidade de enfrentamento*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2019. p.37-68.

SOUZA, M. P. R. 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 (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67.

SOUZA, M.; MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 5ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SUZUKI, M. A. *A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2012.  
<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3008>.

TADA, I. N. C.; COSTA, B. L.; SILVA, A. C. “A escola é chata”: a produção da queixa escolar na educação infantil. *In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2020. p.39-56.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Maria da Pena Villalobos, Trad.), 13ª ed. São Paulo: Icone, 2014. p.103-11.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# Processos grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica

## Group processes and teaching activity: an interventional proposal for psychological health

*Luciete Valota Fernandes<sup>1</sup>*

### RESUMO

A pesquisa investigou como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho docente. Apresenta como aportes teóricos a Psicologia Histórico-Cultural e a perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Os procedimentos metodológicos basearam-se em uma palestra sobre “Saúde do Professor”, entrevistas de orientação e o processo grupal concreto. Os resultados principais demonstram que a reflexão coletiva sobre os elementos singulares e gerais da negatividade e da positividade do trabalho docente produzem contradições e avanços nas consciências pedagógicas. O processo grupal permite a satisfação de múltiplas necessidades humanizadoras que se transformam em motivos estimuladores das atividades individuais, quais sejam: motivos terapêuticos, motivos reveladores das dificuldades docentes, motivos de aprendizagem, motivos do trabalho coletivo, motivos reflexivos do processo saúde-doença e motivos afetivo-emocionais. A satisfação das necessidades humanizadoras, obliteradas no plano concreto da realidade escolar e social, produzem afetos positivos nos professores. Essas constatações autorizam a defesa da tese de que a atividade grupal e coletiva gera processos de resistência ao sofrimento e à alienação no trabalho pedagógico e, por conseguinte, de saúde psicológica.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural. Processo grupal. Trabalho docente.

### ABSTRACT

The present research investigated how group process can be an instrument of resistance to suffering, illness, and alienation in the teaching work. It presents the cultural-historical psychology and the historical-dialectical perspective of human groups as theoretical contributions. The methodological procedures were based on a lecture on “Teacher's Health”, orientation interviews, and the concrete group process. The main results demonstrate that collective reflection on the singular and general elements of the negativity and positivity of teaching work produce contradictions and advances in pedagogical consciences. Group process allows the fulfilment of multiple humanizing needs, which turn into motivating reasons for individual activities, namely: therapeutic reasons, reasons that reveal teaching difficulties, reasons for learning, reasons for collective work, reasons that reflect the health-disease process, and affective-emotional reasons. The fulfilment of humanizing needs, obliterated in the concrete plan of the school and social reality, produces positive affects in teachers. These findings corroborate the defense of the hypothesis that group and collective activities generate processes of resistance to suffering and to alienation in pedagogical work and, therefore, of psychological health.

**Keywords:** Cultural-historical psychology. Group process. Teaching work.

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Curso de Psicologia, da Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras, UFJ-Jataí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0582-4194>. E-mail: [lucietevalota@ufj.edu.br](mailto:lucietevalota@ufj.edu.br).

## 1 Introdução<sup>2</sup>

As escolas brasileiras, principalmente as públicas, apresentam atualmente um estado de sucateamento e precarização das condições de trabalho, acirrado pelo aprofundamento das políticas neoliberais. Os professores não observam sentido e satisfação no trabalho, apresentando como expressão mais imediata acentuados processos de sofrimento e adoecimento psicológicos na relação com a atividade pedagógica.

Os estudantes, por sua vez, não têm as necessidades de conhecimento plenamente atendidas (ASBAHR, 2011), não há situações sociais e pedagógicas propícias para o desenvolvimento de uma atividade de estudo e de aprendizagem plena. O fracasso da educação pública se reflete cabalmente nos alunos e professores, estes os maiores responsáveis pela implementação de políticas educacionais alheias às necessidades e demandas do chão da escola (SOUZA, 2010).

Entretanto, importa considerar as contribuições teóricas e metodológicas essenciais realizadas pela Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, principalmente na explicação do fracasso escolar como síntese de múltiplas determinações sociais. O surgimento da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica ocorreu na década de 80, como contraponto às abordagens psicologizantes que buscavam nos estudantes a gênese das dificuldades escolares (TANAMACHI, 2000).

A perspectiva clínica foi questionada nas suas ações na escola. Restringiu-se historicamente ao atendimento psicológico individual de estudantes (ANTUNES, 2012) diagnosticados com supostas dificuldades emocionais, correlacionadas mecanicamente com o fracasso escolar. Essa prática hegemônica, na qual o psicólogo era visto como o detentor do conhecimento psicológico na educação, fez uso dos testes e dos laudos psicológicos como ferramentas principais de trabalho e corroborou processos de rotulação e exclusão na escola (PATTO, 1999; FIRBIDA, VASCONCELOS, 2018).

---

<sup>2</sup> O texto foi construído a partir de recortes da pesquisa de doutorado intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética” (FERNANDES, 2015). A pesquisa foi desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



Não obstante, os problemas e contradições que permeiam a teoria e a prática da psicologia na escola, muitas conquistas foram obtidas na produção científica e na dimensão ético-política, criando-se condições para uma prática engajada e comprometida socialmente, na superação das exclusões e preconceitos diversos. A Psicologia Escolar numa perspectiva crítica avançou na explicação do fracasso escolar como resultante de múltiplos elementos sociais, pedagógicos e econômicos, e possibilitou o envolvimento dos professores (dos pais e de outros profissionais da escola) como agentes fundamentais na superação das dificuldades escolares assim como abriu um leque de novas alternativas de atuação numa perspectiva emancipatória (PATTO, 1999; CFP, 2013).

De acordo com Tanamachi (2000), a Psicologia Escolar numa perspectiva crítica apresenta ainda como desafio coletivo produzir pesquisas e práticas que constituam mediações teórico-práticas para a construção de novas aproximações entre a psicologia e a educação formal. A autora acrescenta: “[...] o objeto de estudo da psicologia, nessas circunstâncias é ‘o modo como a atividade dos alunos é determinada pela Educação’, e o seu objetivo é a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo [...]” (TANAMACHI, 2000, p. 91).

Algumas problematizações podem ser consideradas, tendo em vista a condição do professor na relação com a atividade pedagógica. Qual lugar ocupa o educador como objeto de pesquisa e ação na Psicologia Escolar numa perspectiva crítica. Quais os aportes e as mediações essa práxis tem fornecido à atividade de ensino nas escolas. Qual importância teórico-investigativa se dá na promoção de saúde mental dos professores na escola pública, cuja função social precípua é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

Entendemos a urgência e a centralidade de investigações sobre os processos saúde-doença dos professores e a constituição de práticas psicossociais nas escolas, que promovam saúde psicológica e consciência dos determinantes sociais e econômicos constitutivos do trabalho docente, na sociedade de classes. Pesquisas revelam informações alarmantes como o agravamento do sofrimento psíquico e o recrudescimento de doenças psicossomáticas e ocupacionais nos



professores brasileiros da educação básica (SILVA, 2007), o que influi na atividade de ensino e de aprendizagem e prejudica a sua qualidade.

O professor tem sido responsabilizado pela modificação e superação das condições precárias do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). As concepções que correlacionam a função docente com a vocação, o dote, a missão e a maternagem ainda estão em voga nos dias de hoje. Assim como, a responsabilização individual pela reflexão no trabalho, pelos processos formativos e de investigação na prática. Facci (2003), em sua pesquisa, promoveu críticas importantes às perspectivas do “professor pesquisador”, do “professor reflexivo” e do “intelectual crítico”, analisando quão falaciosas tornam-se quando desconsideram a atividade vital do professor em meio às condições objetivas de trabalho e de existência, servindo a um projeto neoliberal.

Entendemos que os discursos psicologizantes na explicação do fracasso e dificuldades escolares, especialmente das crianças pobres, também estão presentes de modo similar na análise da atividade docente. As políticas educacionais, determinadas concepções psicológicas e pedagógicas, responsabilizam os professores pelo sucesso ou o fracasso na atividade de ensino. A culpabilização recai sobre os educadores, quando são considerados fracassados na função de ensinar os conhecimentos científicos e transformar a personalidade do estudante (SOUZA, 2020).

O trabalho docente é categoria complexa de investigação que precisa ser historicizada nas mediações e contradições entre a particularidade escolar e a totalidade concreta (SAVIANI, 2013), sob pena de recair em explicações abstratas e simplistas. Importante acrescentar, outras perspectivas que responsabilizam indiretamente o professor pelo seu sofrimento e adoecimento no trabalho e sugerem receituário para a melhora individual dessa situação (REINHOLD, 2002), sem questionar as bases econômico-sociais que a sustentam.

Outras investigações, realizadas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, revelam uma situação frequente de sofrimento psíquico, adoecimento e fragmentação do professor na relação com seu trabalho (AGUIAR, 2000; MARTINS, 2001; ASBAHR, 2005; SILVA, 2007). A partir de uma concepção

materialista e histórica, mostram como as condições do trabalho impedem os professores de se exteriorizarem plenamente na atividade de ensino, construindo motivos e sentidos humanizadores. Do contrário, os resultados das ações de ensino não condizem com as expectativas e motivos iniciais. O trabalho sendo fonte principal de contato com a realidade objetiva produz imenso sofrimento, surgimento de doenças (como por exemplo, a depressão, o estresse e a labirintite) e severo comprometimento psicológico, visto que a fragmentação e a alienação se espalham para outras dimensões na vida social.

Por outro lado, diversos autores (AGUIAR, 2000; MARTINS, 2002; FERNANDES, 2013) endossam a necessidade de construção dos espaços coletivos como mecanismos contra a heterogeneidade e reificação que marca as escolas em particular e o cotidiano em geral. Nesse sentido, entendemos a relevância social de pesquisas sistematizadas sobre os processos grupais como atuantes essenciais na resistência e transformação das condições objetivas alienantes que determinam o trabalho do professor.

O objetivo desta pesquisa é investigar como o processo grupal junto aos professores pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho educativo, a partir dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Pretendemos produzir ações deliberadas e reflexivas que desenvolvam avanços na consciência-atividade dos professores acerca das determinações econômicas e histórico-sociais constitutivas do trabalho. Partimos da hipótese de que os processos grupais podem gerar novas necessidades, novos motivos e novas atividades docentes na direção da humanização, construindo expectativas e necessidades de projetos emancipatórios de escola, de educação e de sociedade. Esse movimento, possível com as mediações do outro social, pode produzir resistências à objetivação do sofrimento psíquico e à alienação do trabalho pedagógico, criando condições para que processos de saúde se fortaleçam.

A noção de grupo que norteia esta pesquisa parte da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos<sup>3</sup> representada pelas seguintes teorias e autores: a) a análise dialética do indivíduo no grupo, pela Silvia Lane; b) a teoria psicossocial dos grupos humanos, proposta pelo psicólogo salvadorenho Martín-Baró; e c) a concepção estratométrica de grupo e coletivo, fundada pelo russo Arthur V. Petrovski. O marxismo comparece como base teórico-metodológica fundante e comum das três grupais apresentadas.

Silvia Lane e Martín-Baró elaboram, na década de 1980, seus estudos sobre grupos, tendo em vista a realidade de seus países latino-americanos. Questionam a psicologia tradicional dos pequenos grupos, sobretudo por desenvolver estudos e pesquisas que desconsideram a historicidade e as determinações ideológicas, econômicas e sociais dos grupos humanos.

Lane (2004), em sua análise dialética do grupo, destaca os aspectos referentes à alienação, à instituição, a história de vida e aos papéis sociais, consolidando uma análise mais singularizada do indivíduo no processo grupal. Martín-Baró (1989), entende o grupo como uma totalidade que pode ser concebida, em sua máxima plenitude, na relação com os outros grupos sociais, destacando a necessidade e a relevância de uma análise intergrupar vinculada à divisão social do trabalho no capitalismo. Propõe três parâmetros de análise dos grupos humanos: identidade, poder e atividade.

Petrovski (1984) e seus colaboradores desenvolvem, na década de 1960, a concepção estratométrica de grupo, estruturada a partir do círculo de Vigotski, mais especificamente pela teoria da atividade do Leontiev e pelas teses vigotkianas do caráter mediado da consciência humana e das funções psicológicas superiores. O conceito de coletivo é nuclear, podendo ser denominado como um grupo com nível superior de desenvolvimento, no qual as relações interpessoais estão mediadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta (PETROVSKI, 1986).

---

<sup>3</sup> Esse termo foi atribuído por Dalla Vecchia (2011) com o intuito de categorizar e distinguir das teorias grupais em duas perspectivas teóricas no âmbito da Psicologia Social na América Latina, quais sejam: as freudomarxistas e as histórico-dialéticas. Nesta última, estão incluídas as teorias grupais de Silvia Lane, Martín-Baró e do psicólogo russo Arthur V. Petrovski.

Segundo o autor, alguns fenômenos podem ser observados no coletivo, dentre eles, a referencialidade que é compreendida como processo de orientação seletiva no círculo de pessoas ou grupos importantes para um indivíduo, ou seja, um indivíduo representa o objeto passível de satisfação de necessidades diversas. Por último, destacamos a proposta de Petrovski (1984) de ampliação e de sistematização da categoria atividade nos marcos do coletivo e do grupo.

## 2 Método

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual paulista, em uma cidade de médio porte. Para contemplar nosso objeto de pesquisa trabalhamos com três instrumentos principais: uma palestra interativa com o tema “Saúde do Professor”, entrevistas orientadoras e o processo grupal propriamente dito.

A palestra interativa sobre “Saúde do Professor” teve como objetivo sensibilizar o grupo docente sobre o tema e aproximar-nos dos participantes potenciais do processo grupal. A exposição durou aproximadamente 1h30 e versou sobre conteúdos ligados à saúde, aos processos de sofrimento e adoecimento no trabalho educativo, às políticas educacionais, à violência escolar e outros. Oito professores concordaram em participar do grupo e sete permaneceram até o fim.

A segunda etapa consistiu na realização das entrevistas orientadoras, a fim de expormos as informações da pesquisa, dirimir as dúvidas sobre o grupo de trabalho, apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido e obter algumas informações da vida pessoal e da trajetória profissional. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

A terceira e principal etapa da pesquisa foi o desenvolvimento do processo grupal. Propusemos dez encontros ao grupo que foram gravados com consentimento dos professores. Coordenamos o processo grupal ao longo de 8 meses (abril a novembro de 2013) sugerindo atividades temáticas e planejadas. Os temas reais trabalhados ao longo do processo grupal foram: 1) Histórias de vida singulares; 2) As relações de poder e a questão da autonomia; 3) Desvalorização salarial e social; 4) A valorização do professor; 5) Significações

sobre os alunos; 6) Medos do educador; 7) A dimensão positiva da atividade de ensino - Parte I e II. No último encontro, foi realizada a avaliação escrita e oral, respectivamente, do processo grupal em sua totalidade. Organizamos o trabalho por meio de planos (com data, tema, objetivo, procedimentos e observações gerais) e o executamos com ações de início, desenvolvimento e finalização. Os principais recursos usados foram textos, algumas dinâmicas e um vídeo. Os áudios dos encontros foram gravados e depois transcritos.

Os preceitos teóricos e os procedimentos desta pesquisa devem ser compreendidos à luz do Materialismo Histórico e Dialético, teoria social concebida por Karl Marx no contexto histórico de efervescência da nascente sociedade capitalista. Interessa-nos aqui particularmente suas ideias centrais referentes ao método dialético construído em intrínseca relação com seu objeto de estudo que é a economia política burguesa. Concordamos, com Netto (2011), que as categorias da totalidade, da contradição e da mediação são consideradas primordiais na lógica dialética e materialista de explicação da realidade social.

Nas leituras iniciais dos dados empíricos apareceram temas gerais como: a formação docente, a gestão escolar, a impotência dos professores, as ações fragmentadas de ensino, a condição social dos alunos, o prazer e as possibilidades de objetivação da atividade de ensino e as relações sociais e afetivas relevantes (e outros). Consideramos este momento como a primeira etapa do procedimento analítico, caracterizado pela descrição de temas principais e recorrentes. No entanto, não nos interessa apenas descrever, mas explicar as informações apreendidas à luz das multideterminações que as constituem, superando o concreto aparente e empírico, a “representação caótica do todo” (MARX, 1978).

Lançamos as seguintes problematizações: como analisar o processo grupal realizado? Seguir e investigar apenas o seu desenvolvimento cronológico não seria cair no engodo da lógica formal e positivista? Quais as categorias e os elementos que expressam o seu movimento real e concreto? Quais são os principais elementos teórico-explicativos que contraem relações essenciais entre si e na mediação com a totalidade grupal? De posse destes questionamentos nos remeteremos às três categorias da dialética materialista: a totalidade, a

contradição e a mediação (LUKÁCS, 2012; NETTO, 2011), no diálogo teórico com os autores da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos.

Um pressuposto importante é o entendimento de que o processo grupal é uma totalidade inserida em uma totalidade maior (LANE, 2004), assim, o grupo deve ser estudado à luz das mediações econômicas e sociais que o constituem. Ou seja, o grupo é síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2003), é unidade do diverso.

Se as relações com o todo concreto e as totalidades de menor complexidade devem ser consideradas na análise do grupo, as relações dinâmicas entre seus elementos constitutivos devem ser igualmente ponderadas. Neste sentido, o grupo como uma totalidade e “estrutura social” não pode ser reduzido à simples somatória das suas partes (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 206).

O processo grupal é visto como uma totalidade e também como objeto histórico e contraditório na sua essência. A contradição forja o grupo, ou seja, aparece na sua gênese e também nas relações dinâmicas e essenciais entre os seus elementos teóricos e categorias nucleares. Nesse sentido, o processo grupal deve ser captado em seu movimento constante, nas suas contradições e conflitos (LANE, 2004) que podem gestar possíveis superações ou saltos de qualidade, concepção que dista de uma visão harmônica de grupo.

As categorias e elementos constitutivos do grupo estabelecem mediações entre si, ou seja, produzem relações essenciais e necessárias. Os aspectos fundamentais constitutivos de um grupo singular interatuam entre si de maneira complexa e forjam conexões recíprocas com a totalidade grupal e concreta. O grupo como totalidade também sofre as mediações complexas da “totalidade concreta e inclusiva” (NETTO, 2011). As categorias desveladas no grupo devem ser compreendidas na sua peculiaridade ontológica e também nas suas inter-relações diversas, lembrando que pode haver um momento predominante na unidade do universo categorial do grupo.

Entendemos que a categoria atividade refere-se ao momento predominante ou a “mediação de primeira ordem” (DALLA VECCHIA, 2011, p. 91) na interconexão com as demais categorias grupais. Ademais, o desenvolvimento da atividade grupal criou condições para a formação das

categorias afetividade e identidade, as quais adquiriram proeminência na historicidade do grupo. Este momento corresponde à segunda etapa analítica decorrente do movimento de abstração das categorias ontológicas e dos elementos teóricos genéricos pela consciência em face do real, ou seja, o descolamento do concreto aparente pelo pensamento teórico.

A terceira etapa analítica caracterizou-se pela identificação, categorização, explicação e teorização dos dados singulares nas mediações complexas e recíprocas com as categorias ontológicas (atividade, afetividade e identidade) extraídas do processo grupal. As categorias gerais e abstratas reprodutoras das relações essenciais e reais da totalidade grupal foram utilizadas como instrumentos para guiar e analisar as situações e conteúdos singulares. Nesse sentido, alcançamos o ponto de chegada à explicação do objeto que não coincide mais com o ponto de partida aparente e caótico, o processo grupal torna-se concreto pensado, alcançamos a quarta e última etapa analítica.

### 3 Resultados e Discussão

Na **categoria atividade**, estão presentes as ações grupais que incidem sobre as temáticas apresentadas, tendo como mote de reflexão a atividade de ensino e suas conexões com o processo de sofrimento psíquico e adoecimento do professor, em uma escola pública singular mediada pelas determinações institucionais e sociais da totalidade concreta.

Sobre o “poder” nas ações de ensino, a maioria dos professores compreende a necessidade do exercício do mesmo na atividade educativa, todavia parecem ter mais ou menos dificuldades no desempenho dessa função. Para Martín-Baró (1989), o poder está presente em todo o tecido social, e a relação mesma entre professor e aluno envolve a posse diferencial de recursos e forças. Assim, é esperado que o professor, ao organizar espaços e tempos e ao impor normas e disciplinas, se defina como tal e defina o ser aluno na escola.

As relações professor-aluno pressupõem a consolidação da atividade específica de ensino e de aprendizagem. Para o grupo, essa dupla exigência da tarefa educativa provoca cansaço físico e desgaste psíquico, sobretudo em uma



realidade singular-particular que exige múltiplas funções (OLIVEIRA, 2004) que suplantam a finalidade primordial de transmissão do conhecimento: “[...] nós que somos educadores, formadores, nós sempre estamos comandando. Numa sala de aula, você tem o comando. E você está colocando coisas novas, ensinando regras o tempo todo. [...] É o que nos esgota [...]” (Professora Julia<sup>4</sup>).

Os relacionamentos com a administração escolar também são produtores de grande desgaste psicológico para os educadores: “[...] Quando tem qualquer pepino aí fora, a direção querendo falar com você ou a gente se indis põe com secretária, isso aí desgasta muito mais do que o aluno” (Professor Fernando). Esse dado é preocupante e sugere a existência de uma gestão tradicional, corroborando pesquisas (BATISTA; ODELIUS, 1999) que verificaram uma correlação positiva entre gestão tradicional e sofrimento psíquico ou adoecimento do professor no trabalho.

A “desvalorização salarial e social docente” aparece como outro tema gerador de sofrimento psicológico ao grupo. Os professores apropriam-se similarmente das significações de desvalorização social que, confrontadas com a máxima e penosa exigência da tarefa educativa, agravam as contradições internas da consciência e os sentimentos de autodepreciação e incapacidade. O grupo questiona esses significados e tenta explicar a gênese dessas inadequações e afetos. Esse quadro refrata no psiquismo do professor: “[...] nós, professores, temos a arma na mão, sabemos o caminho e parece que a gente nada, nada, nada e morre na praia [...]” (Professora Rosa). Vemos a dificuldade de os educadores se humanizarem e humanizarem os seus alunos na atividade pedagógica. Os seus ideais não condizem com as ações reais, seus sonhos não se transformam em realidade (ASBAHR, 2005).

Observamos, nos discursos destes educadores, a expectativa, muitas vezes, frustrada de cumprir o papel essencial de garantir a apropriação do conhecimento pelos seus alunos, à revelia das condições precárias de trabalho: “[...] Se vai fazer uma olimpíada de matemática [...] não consegue preparar. Não consegue nem dar

---

<sup>4</sup> Os nomes dos professores citados no texto são fictícios.

conta dentro de sala de aula direito, porque tem que voltar nos assuntos [...]. Isso tendo boa vontade, bom humor, isso que o salário é ruim” (Professora Aline).

As sérias implicações do fracasso escolar dos alunos confrontam o professor com a inexistência de sentido no seu trabalho e, portanto, com a conformação da sua própria vida. Já que o sentido no trabalho é elemento vital para a saúde psicológica e o desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo. Assim, a desumanização no trabalho educativo coloca em xeque a humanização da vida em sua totalidade.

Ao discutirem a “valorização do professor”, aparecem significações e dilemas que circulam no ideário pedagógico e social: o magistério como vocação ou profissão. Constatamos que o estereótipo da vocação docente (RÊSES, 2008) ainda é forte, pois aparece nos relatos da maioria dos participantes. Todavia, o grupo reflete as significações atribuídas à valorização do professor, especialmente as concepções ideologizadas da vocação e do profissionalismo do magistério: “Por que que nós temos que ser [...] salvadora? Isso é imposto para gente para justificar o não reconhecimento financeiro que a gente deveria ter. Nós não somos missionárias. Somos professoras!” (Professora Julia).

Outros questionamentos importantes ocorrem na discussão coletiva sobre os impactos das políticas educacionais, como o “Programa Promoção por Mérito”<sup>5</sup> e a “Bonificação por Desempenho”<sup>6</sup>. Os educadores questionam o sentido do trabalho, ao perceberem que o desempenho dos estudantes é insuficiente e, mesmo assim, são aprovados: “É a gente como professor(a) vê que o nosso aluno não conseguiu nada, a gente fica também, né? Sou o(a) responsável por esse fracasso aí. Angustiado(a) de certa forma” (Professor Fernando).

A despeito de o grupo avançar na explicação do modo como as políticas educacionais determinam a atividade de ensino, comprometendo a humanização e a formação dos estudantes, os professores culpam a si mesmos, em última instância, por esse estado de coisas. Assim, a consciência fica limitada no elevar-

---

<sup>5</sup> “Promoção” é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa superior da que estiver inserido, mediante aprovação em avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos (SÃO PAULO, 2021a).

<sup>6</sup> A “Bonificação por Resultados” é paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação e decorre do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público (SÃO PAULO, 2021b).

se acima do singular-particular e ponderar todos os elementos contidos na avaliação de um fenômeno ou objeto, manifestando-se a espontaneidade (HELLER, 2008) característica do senso comum e do cotidiano alienado.

As reflexões sobre “os medos do educador” expressam novamente as contradições nas consciências docentes. Os participantes relatam dificuldades e os medos de realizar ações inovadoras na escola, manifestando o dilema entre a conformação e a transformação: “Eu vou me acomodar? Eu vou inovar na escola? Como que eu vou inovar na escola? Ninguém faz nada. Sozinho(a)? (Professor Fernando). Por outro lado, outro educador relata que já desenvolveu ações educativas extraclasse e que outros professores gostariam de fazer o mesmo, mas parece sentirem-se constrangidos em questionar o *status quo* estabelecido: “Eu adoro! Quando eu vou, eu consigo. A gente vai, vai para tudo quanto é canto, né? Mas, tem professor que não faz. Gostaria de estar fazendo. É... mesmo que seja no pátio da escola” (Professora Rosa).

Os professores expressaram desconforto e revolta, criticando também a mudança de condições materiais e espaciais para o desenvolvimento de suas ações educativas: “Nós tínhamos sala ambiente. Tiraram a sala ambiente, porque dava trabalho, porque eram os alunos que se locomoviam [...]” (Professora Julia).

Fica evidente, mais uma vez, a existência de um disciplinamento das ações de professores e alunos na escola. Os professores, em grupo, questionaram estas normas latentes de silêncio e de pouca movimentação e sentiam-se desautorizados a propor ações inovadoras fora da sala de aula. Diante dos relatos, compreendemos que a aceitação, ou transformação, diante das condições e das relações sociais cotidianas que estão reproduzidas na escola dependem de uma decisão “acerca de uma alternativa dada” (HELLER, 2008, p. 39), e quanto maior o compromisso, a moralidade e o risco envolvidos nessa decisão, mais esta se eleva acima da cotidianidade reificada. Em termos leontievianos, o repúdio diante da ruptura entre motivos-fins das ações pedagógicas e a busca da transformação das condições objetivas que engendram a consciência e a atividade (LEONTIEV, 2004) é um passo significativo para a resistência à submissão e à alienação.

Os professores apresentam elementos importantes nos diálogos sobre a “positividade no trabalho”. Ressaltaram alguns sentimentos positivos advindos dos resultados almejados com as ações educativas, a saber: realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação: “Trabalhei gramática [...] interpretação e o produto final em Português e vi que o aluno conseguiu usar a conjunção, ligou uma ideia à outra, escreveu bem. [...] Olha, eu ganhei a noite!” (Professora Anita). A manifestação desses sentimentos é parâmetro importante das possibilidades existentes de unidade entre motivo e fim, entre o projetado e o concretizado. Desse modo, a expressão de sentimentos singulares, em unidade com os resultados das ações de ensino, pode fornecer elementos essenciais acerca dos processos de consciência e de alienação dos professores.

Vale acrescentar, ainda, que a objetivação positiva do trabalho docente, influi no desenvolvimento das ações educativas prospectivas. A satisfação de necessidades superiores e genéricas, as possibilidades de externalização dos motivos geradores de sentido, as ressonâncias na atividade de aprendizagem dos estudantes e a expressão de afetos positivos estimulam o processo formativo e criativo nas ações teleológicas de ensino: “[...] Eu venho com uma atividade pronta e, aí, às vezes, o aluno [...] faz uma outra coisa com aquilo que eu planejei [...] e, aí, eu incorporo nas minhas novas aulas” (Professor Fernando).

Dessa forma, essas ações educativas significativas refletem não somente na aprendizagem dos estudantes, mas também na transformação dos professores no trabalho. As informações revelam que há elementos importantes na dinâmica da atividade de ensino que interferem no desenvolvimento profissional e prospectivo do educador. Nesse sentido, não podemos negar a dimensão formativa das ações educativas com sentido (MOURA *et al.* 2010).

Na categoria **afetividade grupal**, aparecem momentos reveladores da pré-existência de uma afetividade entre os professores e da construção de uma afetividade genuinamente grupal. Verifica-se a constituição de novas necessidades e motivos humanizadores resultantes da atividade, bem como os nexos possíveis entre os afetos positivos originados do processo grupal e o sofrimento psicossocial do trabalho educativo.

Na discussão aparecem elementos que indicam a presença de relações afetivo-emocionais anteriores à entrada no grupo: “[...] é um grupo que já sente essas qualidades no dia a dia, né? Que já valoriza, que já respeita” (Professora Imaculada). Essas vinculações afetivas prévias propiciam condições fecundas para a consolidação das produções afetivo-emocionais (MARTINS, 2003) especificamente grupais. A existência de laços afetivos positivos parece unir ainda mais os professores. Todavia, a construção da afetividade grupal depende das ações na construção da atividade mediadora, portanto ela é histórica, processual e contraditória.

No processar do grupo podemos observar a afetividade construída pelas mediações vivenciadas no processo grupal: “Fora do grupo ele [...] está mais afetivo [...]. Eu aprendi a admirar muito o Fernando (Professora Julia)” “Acho que a gente também. [...] Eu não falava muito. Agora eu já brinco mais” (Professora Aline). É possível notar aspectos de uma embrionária vinculação afetiva forjada no processo grupal. As professoras relatam que os membros do grupo estão, ainda, mais próximos no cotidiano do trabalho escolar. As relações afetivas estabelecidas, anteriormente, adquirem nova qualidade pelo intercâmbio de significados possibilitado pela atividade grupal. Além disto, as manifestações desse fenômeno repercutem no contexto de reprodução da vida escolar e social.

A análise concreta do grupo exige desvelar os sentimentos e as emoções que perpassam sua atividade assim como investigar as justificativas e os “porquês”, ou seja, aquilo que estimula os indivíduos a agirem nas ações cooperadas: os seus motivos reais (LEONTIEV, 1983). Podemos depreender dos relatos que as expectativas e motivos iniciais que incitaram os educadores a participarem do processo grupal foram: fazer algo diferente, aprender, o interesse e importância do tema do trabalho, contribuir com a pesquisa e a saída das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Partimos da hipótese de que novas necessidades são satisfeitas e constituídas e, portanto, outros motivos são formados na inter-relação com a atividade grupal. A dimensão terapêutica foi destacada: “A gente abordava temas que são do nosso dia a dia, são coisas que a gente passa. Então, desde a primeira

sessão, eu saía melhor do que eu entrava” (Professor Fernando). Outro motivo que pareceu estimular as ações dos professores, refere-se à possibilidade de expressar as principais dificuldades da categoria docente: “Nós vimos aqui uma forma, um meio de que a nossa fala possa ser ouvida. Então, isso é que para todos nós surtiu um efeito assim, um impacto importante” (Professora Rosa).

Outro motivo que impeliu as ações dos educadores no grupo foram as trocas simbólicas acerca da atividade pedagógica: “É um momento que a gente tem para colocar essas coisas, ouvir dos colegas, ver que nós não estamos sozinhos, né? Que todos estão lutando [...] sofrendo pelas mesmas coisas” (Professora Julia). Também foram enfatizadas as aprendizagens: “[...] aprendi inúmeros conceitos acadêmicos e tive a oportunidade de ouvir e ser ouvida” (Professora Anita). A possibilidade de reflexão consciente sobre os elementos do trabalho pedagógico e suas determinações no processo saúde-doença parece ter-se constituído outro motivo: “Perceber os pontos negativos da profissão, o que nos adoce para combatê-los; e os pontos positivos para enxergar os prazeres da educação e nos dar força para continuar” (Professor Fernando).

Segue uma síntese aproximativa do movimento concreto dos motivos constituídos no processo grupal, com as seguintes denominações: 1) motivos terapêuticos; 2) motivos reveladores das dificuldades docentes; 3) motivos de aprendizagem; 4) motivos do trabalho coletivo; 5) motivos reflexivos do processo saúde-doença; 6) motivos afetivo-emocionais. Estes motivos advêm da satisfação de necessidades humanizadoras propiciadas pelas mediações grupais e, portanto, apresentam, nas suas relações com os fins, a possibilidade de gerar sentido pessoal na consciência pedagógica.

O processo grupal parece ter conquistado um lugar significativo nas esferas motivacionais desses educadores. Nesse sentido, podemos falar em reestruturação da hierarquia motivacional, ou seja, o grupo adquiriu nova qualidade e status na estrutura da consciência/atividade dos professores. Tornou-se um espaço de encontro, de diálogo, de reflexão e de apropriação de experiências e conhecimentos; necessidades humanas e genéricas que deveriam, em tese, ser contempladas cotidianamente no trabalho e no projeto pedagógico unitário.

Destarte, o processo grupal tende a criar novas expectativas e motivações ligadas a um projeto de escola ideal e, paradoxalmente, afronta os educadores com o projeto de escola real, no qual a emancipação e a liberdade encontram-se restringidas pela necessidade de reprodução do trabalho educativo alienante.

Os professores expressaram sentimentos de bem-estar e de valorização pessoal que pareceram influir sobre o sofrimento psicossocial do trabalho: “Estava muito cansada e com vontade de não ir [...]. O mais interessante é que, ao final, eu sempre estava melhor do que tinha chegado” (Professora Aline). A evocação e a reprodução coletiva de sentimentos e emoções de diferentes matizes (inferioridade, incapacidade, cansaço, desânimo, pesar, raiva, frustração, angústia, impotência, infelicidade, medo, realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação) durante o trabalho gerou afetos positivos nos participantes: “[...] foi muito bom poder expor nossos sentimentos, colocá-los para fora nos fez bem, pois muitas vezes podemos somente fazer pequenos comentários sobre nossa atuação, mas sem um resultado concreto” (Professora Rosa).

A satisfação das diversas necessidades e a construção de motivos genuínos produziu sentimentos e emoções de alegria, gratificação e fortalecimento “Conhecer um pouquinho mais cada um e que isso permitiu criar vínculos muito importantes [...] Poder contar como eu vivi também foi muito bom. O respeito com que você nos tratou o tempo todo [...] sem saber que a alegria maior é a nossa!” (Professora Julia).

Outra constatação é a predominância dos afetos positivos (bem-estar, valorização pessoal, alegria, gratificação, fortalecimento e outros) na avaliação do processo grupal como totalidade. Então, como explicar os sentimentos específicos de impotência, angústia, mal-estar, infelicidade e frustração reproduzidos na atividade grupal? O processo grupal traz em seu bojo esta contradição fundamental: reproduz o sofrimento psíquico, porque confronta os professores com os aspectos peculiares da alienação do trabalho pedagógico e gera afetos positivos pela satisfação de determinadas necessidades humanizadoras, possivelmente negadas pela realidade escolar e social.



Os processos de conscientização sobre o trabalho docente produzem novos afetos que se inserem na luta concreta com os seus contrários. A emergência desses sentimentos e emoções opostos pode ser resultante da intensificação das contradições das consciências pedagógicas pela atividade coletiva. Sofrimento e prazer estão em unidade. No entanto, a manifestação e a tomada de consciência desses afetos positivos podem servir de potenciais obstáculos ao sofrimento psicossocial e, em essência, à alienação do trabalho.

Na categoria **identidade grupal**, observamos que os elementos comuns da identidade desses professores podem ser entendidos como parâmetros iniciais para o desenvolvimento do grupo. Nesse sentido, a perspectiva de formação e de transformação do outro como motivo manifesto para a escolha profissional é o primeiro aspecto dessa identidade: “Comecei dar aula e realmente vi um pouco de vocação. Eu gosto de falar [...] estou aqui porque o meu trabalho tem importância. De realmente formar pessoas. Com Geografia dá para formar um aluno crítico” (Professor Fernando).

Como vimos, os professores também alegaram ver sentido e satisfação no exercício da docência: “Eu adoro dar aula, eu adoro. Eu vi que eu sou uma educadora [...]. Eu só fico muito triste com o descaso que acontece com a gente. Eu estou aqui por opção. Ganho dinheiro fora daqui, certo?” (Professora Julia). Também fica evidente o compromisso dos educadores com a atividade educativa: “Semana passada me falaram que a Anita ia embora. Eu falei: gente, eu não acredito! Nós vamos perder uma superprofessora, porque ela é do tipo de professora que chega carteira por carteira, aluno por aluno, entendeu?” (Professora Rosa).

Estes elementos compartilhados da identidade (docente) configuram as inserções e as ações individuais no grupo e podem ter criado condições favoráveis para o desenvolvimento da sua atividade e, por conseguinte, da identidade coletiva. No entanto, esses atributos comuns não são suficientes na definição da identidade do grupo, que é forjada na sua própria atividade vital, por meio das ações coordenadas dos participantes (MARTÍN-BARÓ,

1989). Apresentaremos alguns indicadores analíticos que sugerem o desenvolvimento do grupo na direção de uma identidade coletiva.

Os primeiros encontros grupais foram marcados por discussões sobre a participação ou não participação na greve. Os educadores apresentaram motivos de natureza diversa que os levaram a não participar das paralisações e das greves de sua categoria, a despeito dos posicionamentos e das ações individuais diversificadas: “Por que não temos a coragem de entrar em greve? (Professora Lourdes) [...]. Porque a gente precisa do dinheiro (Professor Aline) [...] Colocaram tropa de choque, cachorro, bomba de gás lacrimogêneo (Professora Rosa) [...] Mas foi bom (Professor Fernando)”. Assim, os processos singulares de consciência social, os medos das possíveis retaliações nos âmbitos institucionais (do micro ao macro), a ausência de referências mais sólidas, a fragmentação histórica da categoria e a desvalorização social e salarial internalizada pelos professores são elementos explicativos da passividade diante das oportunidades de objetivação de ações de contestação, com vistas à melhoria das condições de trabalho.

Paradoxalmente, os professores deram sinais de uma grupalidade potencial e ativa, ao sentirem que o grupo recém-formado podia ser um canal de questionamento e de transformação das relações de poder dominantes na escola: “[...] através dos colegas aqui, dos conhecimentos que já têm da escola, quem sabe a gente pode mudar um pouco a maneira de tratar, a maneira de pedir (Professora Imaculada). [...] Vou fazer uma excursão para nós sairmos da escola. Se ela vai autorizar, eu não sei” (Professora Rosa).

Os diálogos da greve são exemplares da inexistência de um grupo docente organizado, que desenvolve ações de contestação na sua realidade imediata. Contraditoriamente, o grupo começou a expressar ações reflexivas, que questionavam as relações de poder e a submissão na escola e confrontavam os integrantes com as suas responsabilidades na transformação das mesmas.

Outra constatação relevante é que a partilha e a reflexão sobre as histórias de vida singulares, no início do processo grupal, ensejaram processos identificatórios (MARTINS, 2003) no grupo: “Você foi aos EUA [...] fazer cursos e [...] um dia, você estava paradinha no seu sofá, fazendo crochê. [...] a gente

tem que ter essa coragem de romper com alguma coisa que está nos fazendo mal” (Professora Anita). Uma professora lembrou-se com detalhes da história de sua colega, compartilhada em grupo, extraindo valores e ensinamentos que passaram a ser um guia importante para a sua própria vida. A evidência empírica de fenômenos de identificação e de referência no grupo pode ser um indicador relevante do seu nível de desenvolvimento (PETROVSKI, 1984), ainda que não seja o único. Além disso, a identificação grupal deve ser vista em unidade (contraditória) com os processos de diferenciação.

Outro momento significativo aconteceu quando o grupo, ao discutir as situações de conflitos entre alunos e professores, deu indícios de uma organização coletiva para encaminhar o episódio em que um aluno agarrou inesperadamente o braço de uma professora na escola: “[...] E quem ia se responsabilizar pelo que aconteceria com o professor(a), lá no estacionamento (Professora Imaculada) [...] Não, ninguém está se responsabilizando nem agora. Quem vai fazer alguma coisa somos nós!” (Professora Aline).

O grupo discutia a temática “Os medos do educador” e ensaiou algumas ações para resolver a situação ocorrida. Os educadores pareceram sentir-se mais fortalecidos e apoiados pelo grupo, manifestando sentimentos de solidariedade e coragem. Podemos supor que o processo grupal teve alguma contribuição nessa articulação específica, considerando que: o tema abordado no dia levava, por casualidade, à discussão de conteúdos relacionados à violência escolar; o grupo já havia acumulado uma produção e uma história significativa; por último, o grupo, com o uso do “nós”, estimula novamente os educadores à ação.

#### **4 Considerações Finais**

O processo grupal permite que os educadores reflitam sobre os elementos gerais e singulares da fragmentação e da alienação do trabalho pedagógico, impeditivos da plena objetivação como trabalhadores intelectuais. Por outro lado, cria condições para a percepção da dimensão positiva do trabalho, cuja relativa exteriorização acontece em meio às condições mais adversas. Os professores criticam as concepções idealistas e ideologizadas sobre o trabalho docente e as

políticas educacionais hegemônicas que os desvalorizam, social e financeiramente, e os colocam como executores de tarefas prontas, a serem reproduzidas no cotidiano escolar, diante da massiva precarização do trabalho.

Contraditoriamente, essa crítica macrossocial não parece escamotear as tênues possibilidades emancipatórias do trabalho que insere os professores na posição de agentes conscientes na determinação das suas atividades educativas. Assim, os processos contraditórios de conscientização dessa dupla natureza do trabalho educativo, imerso nas complexas determinações da sociabilidade capitalista, atravessaram os momentos fundamentais do grupo constituído.

No decurso do processo grupal, os educadores compartilham e percebem significados similares acerca das dificuldades vivenciadas na escola, na sua singularidade, e no trabalho educativo, nas suas mediações com a totalidade social. Consideramos que, na ausência do grupo, os professores não teriam a oportunidade de contatar e de discutir os aspectos característicos da particularidade social que medeiam suas consciências e atividades vitais, pois não existem outros espaços cotidianos nos quais eles possam repensar autenticamente, de forma democrática, horizontal e coletiva, os seus trabalhos.

As condições sociais singulares e particulares dessa escola se mostram propícias ao agravamento do sofrimento psicológico e do adoecimento dos professores no trabalho. São elas: a inexistência de uma gestão democrática e de apoio nos momentos de dificuldades, a burocratização da ATPC, a precariedade das condições objetivas de trabalho, a ausência de recursos apropriados para a atividade de ensino, o excessivo número de alunos nas salas de aula, as sérias problemáticas sociais e econômicas dos estudantes. No entanto, a pesquisa-intervenção demonstrou o esforço contínuo, a preocupação e o compromisso diários dos professores com a atividade educativa.

Nesse sentido, a pesquisa realizada permitiu chegar às seguintes sínteses: 1) A satisfação de necessidades humanas, obliteradas nas estruturas das atividades dos professores pela particularidade social, leva à construção de novas atividades, ações e motivos humanizadores e produtores de afetos positivos, mecanismo importante para os processos de conscientização na tensão com a

realidade histórico-social; 2) O contato com as determinações da totalidade concreta e com as suas complexas intermediações ideológicas, políticas e institucionais sobre o trabalho docente acentua os processos e as contradições das consciências; 3) A constatação coletiva das possíveis dimensões positivas do trabalho desperta nas consciências pedagógicas ideais de uma educação transformadora, para além da cotidianidade alienada; 4) A transformação e o estreitamento dos vínculos afetivo-emocionais permite maior humanização entre os professores e aparece como barreira ao sofrimento psíquico e, portanto, como uma das formas de resistência à fragmentação e à alienação no trabalho.

Futuras investigações que se detenham em processos grupais com professores e que tenham como centralidade a discussão e reflexão das inter-relações entre saúde mental e trabalho pedagógico na sociedade classista deveriam abarcar, em seus planejamentos, estudos teóricos mais estruturados e aprofundados de maneira deliberada pela coordenação grupal. Esse é um grande desafio colocado nas pesquisas e nas intervenções nas escolas públicas, as quais carecem de momentos de apropriação das objetivações (científicas) produzidas pelo gênero humano, de homogeneização das atividades e de suspensão do cotidiano reificado.

## Referências

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades em movimento. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.170-184.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>.

ASBAHR, F. da S. R. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 199f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. da S. R. *“Por que aprender isso, professora?” Sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 333-337.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

DALLA VECCHIA, M. *Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2011.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2003.

FERNANDES, L. V. Considerações teórico-metodológicas acerca do processo grupal na formação de professores. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2013, *Anais*. Uberlândia: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2013. p. 1-19.

FERNANDES, L. V. *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, v. 23, 15 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300>.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LUKÁCS. G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde centroamérica II*. San Salvador: UCA, 1989.

- MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.
- MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.
- MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan/jun. 2003.
- MARX, K. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Marx*. Tradução José Arthur Gianotti, Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.103-25.
- MOURA, M. O. *et al.* A atividade Orientadora de Ensino de ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PETROVSKI, A. V. *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Trad. Alcira Kessler. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.
- PETROVSKI, A. V. Comentarios terminológicos. In:\_\_\_\_\_. *Teoria Psicológica Del Colectivo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986, p. 301-309.
- RÊSES, E. S. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. *Assembleia legislativa do estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: nov. 2021a.



SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Assembleia legislativa do estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 01 nov. 2021b.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. 2007. 408f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. Em aberto. Brasília, v. 23, n. 83. mar. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>. Acesso em: 08 dez, 2020.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In:\_\_\_\_\_. *Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2013. p. 241-278.

TANAMACHI, E. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 74-103.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# Relación familia y escuela: las familias potenciadoras<sup>1</sup>

## Family and school relationship: enhancer family<sup>2</sup>

*Guillermo Arias Beatón<sup>3</sup>*

*Laura Marisa Carnielo Calejon<sup>4</sup>*

*Ariel Zulueta Bravo<sup>5</sup>*

### RESUMO

El presente trabajo, basado en una fundamentación histórico cultural del desarrollo psíquico humano, pretende mostrar la necesidad de una educación integral y plena, que se garantice, entre otras vías, por medio de una estrecha relación entre la educación que se realiza en la familia y en la escuela. En las siguientes páginas se insiste en esta relación, destacándose, el papel que ha de tener la escuela y otros centros especializados, incluidos organizaciones sociales creadas a tal efecto, en la preparación y atención a las familias para que éstas pueden realizar con la mayor calidad posible, la labor educativa de las nuevas generaciones, en conjunto con la escuela y el resto de la sociedad.

**Palabras claves:** Escuela y familia. Educación. Desarrollo. Labor educativa integral.

### ABSTRACT

The present work, based on a historical-cultural foundation of human psychic development, aims to show the need for a comprehensive and full education, which is guaranteed, among other ways, through a close relationship between education carried out in the family and at school. In the following pages this relationship is emphasized, highlighting the role that the school and other specialized centers, including social organizations created for this purpose, must have in the preparation and care of families so that they can perform with the highest quality possible, the educational work of the new generations, together with the school and the rest of society.

**Keywords:** School and family. Education. Development. Comprehensive educational work.

<sup>1</sup> Este término o concepto fue empleado de forma sistemática por muchas de las familias estudiadas que, al hablar y describir como realizaban su labor educativa, se consideraban a si mismas *potenciadoras* o *promotoras* del desarrollo de sus hijos e hijas. Es por lo tanto una categoría que denomina lo que los padres y madres entendían como una labor educativa que generaba y producía, en términos históricos y culturales, desarrollo.

<sup>2</sup> This term or concept was used systematically by many of the families studied who, when speaking and describing how they carried out their educational work, considered themselves enhancers or promoters of the development of their sons and daughters. It is therefore a category that names what fathers and mothers understood as an educational work that generated and produced, in historical and cultural terms, development.

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto cubano de investigación cultural “Juan Marinello”, Universidad de La Habana, Sociedad Económica de Amigos del País. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-8264>. E-mail: [gariasbeaton@gmail.com](mailto:gariasbeaton@gmail.com).

<sup>4</sup> Prof. do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional Centro Universitário Unifeco Organizadora e Coordenadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional. (CEDEPP). Universidade de São Paulo - USP, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8612-1791>. E-mail: [lauracalejon@gmail.com](mailto:lauracalejon@gmail.com).

<sup>5</sup> Máster en ciencias psicológicas, Profesor Asistente, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6240-3778>. E-mail: [arielpsico89@gmail.com](mailto:arielpsico89@gmail.com).

## 1 Introdução

*Cuando padres, maestro y alumno cooperen en la educación contribuyendo cada unos con la parte señalada en este brevísimo bosquejo, cuando los tres miembros de esta trinidad, ligados por vínculos de cariño y respeto, trabajen de conjunto y animados por un mismo espíritu para salvar a los hombres y a los pueblos del pecado original de la ignorancia, entonces y sólo entonces puede llegar a ser la educación el manantial fecundo de todos los bienes apetecibles, la inagotable fuente de todos los progresos imaginables (LUZ Y CABALLERO, 2001, p. 358)<sup>6</sup>*

Emplear los fundamentos y explicaciones del enfoque histórico cultural sobre el desarrollo psíquico humano, nos conduce a una determinada orientación teórico y metodológico esencial, en el abordaje en sus justas bases del tema que deseamos desarrollar. Las explicaciones que pretendemos realizar en este capítulo, exigen fundamentar el por qué de la importancia de estudiar la integralidad del desarrollo humano y en consecuencia la labor de la educación por su papel esencial en este proceso, en contraposición con el estudio fragmentado que se realiza, de este tema, en las psicologías y pedagogías tradicionales.

Vygotski, autor principal de este enfoque, se propuso esclarecer que las psicologías tradicionales hasta su época eran deterministas biológicas porque, se basaban en que, este desarrollo era producido por los mecanismos biológicos, genéticos y fisiológicos o por una cualidad espiritual pura e inherente a los seres humanos. Según este autor, estas psicologías renunciaban a la causalidad científica de este fenómeno que, para él, estaba relacionada con la interrelación de las condiciones que en la naturaleza explican su devenir, en nuestro caso: *el desarrollo cultural del niño*. (VYGOTSKI, 1993, 1995, 1996).

---

<sup>6</sup> José de la Luz y Caballero fue uno de los pensadores cubanos del siglo XIX que conjuntamente con Agustín Caballero, Félix Varela y José Martí, entre otros, contribuyeron a delinear una labor educativa dirigida a formar en el ser humano una conciencia que le permitiera luchar por su independencia y emancipación. Este legado histórico ha contribuido a la concepción que los cubanos tenemos del papel de la educación en el desarrollo humano, reforzado en los años 60, 70 y 80 por los estudios y conocimientos del enfoque histórico cultural del desarrollo psíquico humano.

Las tendencias reduccionistas biológicas o con residuos de preformismo, continúan siendo hasta hoy una fuerte orientación de las ciencias psicológicas y pedagógicas tradicionales. Y, siguen sin aceptar el papel esencial que tiene el desarrollo cultural que Vygotski destacó en los años 30 del siglo XX

Este autor, se enfrentó a estas explicaciones, señalando, a partir del materialismo de Espinoza, Marx y Engels, que el desarrollo psíquico humano se produce por las mismas leyes que rigen en la naturaleza, donde todo está interrelacionado, concatenado, y de esta forma se van produciendo incesantes cambios y transformaciones que llevan a la organización superior de la materia que permite la conformación de la psiquis humana, la conciencia, la formación de la concepción del mundo, el dominio de la propia conducta y la personalidad.

Para las psicologías tradicionales el desarrollo psíquico humano se produce de forma fragmentada, porque es el mecanismo biológico interno, el encargado de garantizar su proceso de crecimiento y maduración (CHOMSKY, 1968, 1972, 1976, 2004; PINKER, 1995). Cada función, cada característica, cada proceso psíquico superior se forma en sí mismo. Para esas psicologías es como una semilla que posee en su interior todo preformado y con la energía necesaria para, a medida que el sujeto va creciendo, dichas cualidades se van expresando y haciendo más complejas. Lo social o lo cultural, actúa de forma circunstancial, en el mejor de los casos, inhibiendo o estimulando el mecanismo existente de forma universal permitiendo que este desarrollo sea dado y no formado. Estas concepciones de las psicologías tradicionales, según el estudio de Politzer (1965, 1966), se caracterizan por emplear, el abstraccionismo, el realismo, el formalismo y la transposición.

El estudio que realiza Vygotski desde su orientación ontológica y gnoseológica, es diametralmente opuesto, pues lo concibe todo en una integralidad, en una concatenación y en un movimiento incesante, donde se producen las transformaciones y cambios necesarios, debido a las mediaciones que se presentan en el proceso de adquisición de los medios de la cultura empleados y contenidos en las relaciones interpersonales que viven las personas.

Ese proceso lo lleva a afirmar que la formación de las estructuras y sus funciones, así como las condiciones que subyacen en tal caso, se desarrollan, no se crean o están dadas de manera universal desde el principio, por lo tanto, hay que elaborar las explicaciones del desarrollo psíquico humano, a partir de apreciar cómo las interrelaciones entre el sujeto con la naturaleza, las demás personas y los procesos sociales y culturales que tienen lugar, permiten que se produzcan los cambios pertinentes que se constituyen en el desarrollo cada vez más complejo de los procesos psicológicos internos.

Dentro de esta visión integral, materialista dialéctica e histórica, monista, se ha de concebir la organización de la educación como parte de la cultural. Proceso esencial que permitirá los cambios y transformaciones de las funciones psíquicas con las que se nacen de naturaleza y contenido, principalmente biológico, en funciones psíquicas específicamente humanas, mediadas por las condiciones sociales y culturales mencionadas. Dicho complejo proceso incluso, llega a determinar que los mecanismos de base y sustentación biológicos, se tornen también históricamente determinados.

Si un niño desde la más temprana edad, no recibe dicha educación organizada según la naturaleza específicamente humana, no se constituye en un ser humano pleno e integral como pudiera llegar a ser. Es todo esto, lo que muestra de forma natural, el papel de lo propiamente cultural en el proceso de humanización, lo que no está necesariamente compuesto como estructuras preformadas, en los mecanismos biológicos.

Se puede decir Leontiev (1974, 1981), Vygotski, (1995), Gould (1997, 2007) que el desarrollo y la organización superior de la materia, el cerebro humano, es gracias a la filogenia y al proceso histórico cultural que en ella se produce.

El cerebro humano y sus mecanismos biológicos, durante la filogenia y la historia de la sociedad humana, han adquirido una mayor flexibilidad en su relación con el ambiente, en especial, el social y cultural, en comparación con el biológico instintivo de los seres vivos anteriores a él, lo que le permite introducir y organizar conscientemente, debido a que estos mecanismos sociales, culturales y propiamente psicológicos, participan en sus transformaciones decisivamente.

Diríamos que es ésta, la nueva cualidad de la materia altamente organizada que se ha conformado en el ser humano, y que representa un salto cualitativo, en relación con los seres vivos anteriores a él.

Esto se ha comprobado, al estudiar el desarrollo de personas, que no han tenido la posibilidad de acceder a las influencias sociales y culturales propias de la humanización. También en los estudios del proceso histórico de producción de la cultura en la sociedad humana en las investigaciones antropológicas (VYGOTSKI Y LURIA, 1996) y, de los procesos que se producen en la educación y formación de las personas con algún tipo de déficit biológico, que garantizan el desarrollo psíquico por vías alternativas a las empleadas con el resto de las personas (VYGOTSKI, 1993).

Desde el siglo XVI, se sabe por esta labor educativa que el desarrollo humano no es un proceso solo biológico o evolutivo, sino de naturaleza también y esencialmente, cultural e histórica

Otra situación extrema se encuentra en los estudios de Spitz (1945, 1946) sobre el hospitalismo y la privación afectiva, donde los recién nacidos no experimentaban y vivenciaban los efectos específicamente humanos de las relaciones interpersonales y, en la actualidad, en los casos que presentan graves alteraciones en el desarrollo de los procesos psicológicos, por el empleo excesivo de la tecnología en edades muy tempranas, que limitan los vínculos sociales y afectivos de los niños con los adultos y coetáneos .

En todos estos casos señalados, al no existir las necesarias condiciones sociales y culturales convenientemente organizadas, influyendo en el sujeto en desarrollo que permitan el comportamientos especialmente humanos, no se produce de manera adecuado el desarrollo psíquico, según las propias leyes internas, sino, que por la falta de interrelación entre estas condiciones, las funciones psíquicas superiores específicamente humana no comienzan a constituirse y el proceso de humanización no crea las bases de su plena formación.

Todo este proceso se puede explicar, por medio de los siguientes fundamentos extraídos de la concepción materialista dialéctica e histórica y monista que le sirve de base a L.S. Vygotski cuando nos dice:

La psicología dialéctica parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique no es, como expresara Spinoza, algo que yace más allá de la naturaleza, un Estado dentro de otro, sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. *Sus formas embrionarias están presentes desde el principio: en la propia célula viva se mantienen las propiedades de cambiar bajo la influencia de acciones externas y de reaccionar a ellas*<sup>7</sup>. (VYGOTSKI, 1991, pp. 99-100).

[...] La profunda diferencia entre los problemas psíquicos y fisiológicos resulta totalmente insuperable para el pensamiento metafísico, mientras que la irreductibilidad de unos a otros no constituye obstáculo alguno para el pensamiento dialéctico, acostumbrado a analizar los procesos de desarrollo por un lado como procesos continuos y, por otro, como procesos que van acompañados de saltos, de la aparición de nuevas cualidades. (VYGOTSKI, 1991, p. 99).

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VYGOTSKI, 1995, p. 34).

Y es monista, porque esta orientación ontológica se consigue de la siguiente forma, según señala M. Rosental y P. Iudin (1981, p. 323):

Monismo (del griego *μόνος*: uno). Teoría filosófica que toma como base de todo lo existente un solo principio. Existen un monismo materialista y un monismo idealista. Los materialistas consideran que el principio del mundo, su base es la *materia*, los idealistas estiman que el principio único de todos los fenómenos es el espíritu, la idea, etc. La dirección más consecuente del monismo idealista es la filosofía de *Hegel*. El monismo científico y consecuentemente materialista es característico del materialismo dialéctico, el cual parte de que el mundo es material por su naturaleza y de que todos los fenómenos del mundo constituyen distintos aspectos de la materia en movimiento. En la filosofía

<sup>7</sup> Cursivas de GAB para destacar.



marxista, el materialismo se hace también extensivo a los fenómenos sociales. Lo contrario del monismo es el *dualismo*.

Que, a su vez, se contrapone con el dualismo que se trata de lo siguiente, según el propio diccionario:

Dualismo. Doctrina filosófica que, en contraposición al *monismo*, considera las substancias material y espiritual como principios que se encuentran en un plano de igualdad. Con frecuencia, lo que lleva inicialmente al dualismo es el intento de conciliar el materialismo y el idealismo. En última instancia, la separación dualista de conciencia y materia conduce al idealismo. El dualismo en su manifestación más extrema es característico de la filosofía de *Descartes* y de *Kant*. El dualismo sirve de base filosófica a la teoría del *paralelismo psicofísico*. (ROSENTAL, IUDIN 1981, p. 128).

## 2 Desarrollo

El tema que abordaremos en el presente capítulo, parte de estos fundamentos para la labor de educación y enseñanza que ha de organizarse y realizarse en un sistema integral y pleno que responda a las condiciones que puede llegar a producir y generar un desarrollo psíquico humano también integral y pleno. Si la educación y la enseñanza han de guiar y producir este desarrollo, estos procesos no se pueden separar.

Por tanto, la relación entre la educación que se realiza en la familia, la escuela de forma más oficial, y las demás instituciones de la sociedad, deben de constituirse en un proceso sistemático, indivisible y consciente. De ahí, la importancia que podemos apreciar que postula el epígrafe de este capítulo.

Sin embargo, el ejercer la labor educativa y de la enseñanza, exige una preparación cultural de las personas que de una forma u otra las realizan, porque ellas son también un producto cultural, social e histórico, que garantizarán las múltiples influencias, que se puedan ejercer en la formación del sujeto en desarrollo. Por dicha razón es necesario crear las condiciones que les permitan a las familias estar preparadas, como a cualquier otro educador, para realizar con la cientificidad y el rigor necesario, esa labor de atención, educación y formación de sus hijos e hijas desde el mismo momento del nacimiento.

Las familias han de saber, por ejemplo, que el proceso de la alimentación, higiene y cuidado; aunque son necesidades biológicas, son también el soporte y el contexto ideal para iniciar la educación social y cultural que garantizará el desarrollo psíquico cultural, específicamente humano de sus hijos e hijas. Comienza así, el proceso de la humanización social y cultural del nuevo ser, que como ya dijimos, no está dado o creado, sino que hay que desarrollarlo.

Dada estas condiciones que los recién nacidos deben recibir de sus familiares es imprescindible que las familias sean preparadas para su realización de la forma mas correcta posible.

Por esta razón, hemos querido tratar en este capítulo, algunos de los resultados obtenidos de investigaciones que realizamos en diferentes momentos en Cuba.

### **3 La relación familia, escuela y sociedad**

Desde el Triunfo de la Revolución en la sociedad cubana se realizaron disimiles esfuerzos para promover una educación de calidad para todos que posibilitara el desarrollo integral de los cubanos. Dentro de este proceso se prestó gran atención a la familia como pilar fundamental de estos anhelos educativos. La familia en estrecha interrelación con la escuela y otras organizaciones sociales contribuirían a la formación integral de las nuevas generaciones de cubanos.

Con el fin de conocer como la familia cubana realizaba su labor educativa y cómo las condiciones objetivas y subjetivas se relacionaban con este fenómeno se realizaron diferentes investigaciones sobre la familia cubana, donde se destaca las investigaciones dirigidas por el doctor Guillermo Arias Beatón sobre la labor educativa de las madres, los padres para con sus hijos. (ARIAS BEATÓN, 2020; LÓPEZ, ARIAS, GUTIERREZ, 2007)

Estas investigaciones nos permitieron comprender las complejidades del proceso educativo que emana del hogar, desde el conocimiento de la gran diversidad de realidades y particularidades del drama humano que se vive y contribuye al desarrollo psíquico del ser humano. En las familias se manifiestan las incidencias de la sociedad en general, de las organizaciones

sociales y de la escuela como posibles relaciones que en su decursar histórico pueden explicar la riqueza de la labor educativa de la familia cubana en estrecha relación con la escuela.

Las realidades que nos mostraban las madres y los padres con sus conflictos y resultados, nos permitieron profundizar en las concepciones científicas del enfoque histórico cultural que mejor podían explicar el drama humano que se nos presentaba y que tenía gran relación con las líneas de pensamiento y acción de nuestros pensadores fundacionales del siglo XIX y lo mejor de la pedagogía cubana de todos los tiempos.

La esencia del desarrollo humano, como se ha señalado en los fundamentos de este trabajo, está en cómo las personas viven sus disímiles relaciones interpersonales, que según su organización, dirección y sistematicidad aumentan la probabilidad de aparición de unos contenidos psicológicos u otros. Esto que tiene principalmente su fuente en el núcleo del hogar, tiene su sustento en la sociedad de la cual la familia forma parte como la célula básica.

La familia, de esta forma, es el grupo humano que se constituye en el primer contexto social que realiza las acciones de cuidado y educación temprana del ser humano y más tarde como un acompañante imprescindible de los centros de educación de la primera infancia y las escuelas. Por esta responsable labor esta institución debe recibir la preparación y, el apoyo social y cultural imprescindible (ARIAS y cols., 1977; ARES MUZIO, 1990, 2002; IBARRA, 1993, 1999; CASTILLO Y CASTRO, 1989; CASTRO, 1996; VERA ESTRADA, 2007). Esto lo asumimos en las familias como punto de estudio de toda la labor que se realizó desde las políticas públicas gubernamentales (GONZALEZ, RODRÍGUEZ, DÍAZ, JIMÉNEZ, RODRÍGUEZ, 2015).

Esta labor comenzó en 1971 con programas de TV, la radio y publicaciones especializadas y continuó, con la investigación longitudinal de la cohorte de los niños que nacieron en la primera semana de marzo de 1973, en la que se estudiaron, en cuatro momentos, a ellos y sus familiares (al nacimiento, los 7 años, 11 años y los 17 años). (ARIAS, 1977; GUTIERREZ, LÓPEZ Y ARIAS, 1990; LÓPEZ, ARIAS Y GUTIERREZ, 2007). Esta investigación longitudinal aportó una

gran cantidad de datos que permitieron realizar hipótesis sobre las características de este proceso, y posteriormente profundizar con el empleo de investigaciones cualitativas, que prosiguieron en los años posteriores para alcanzar posibles explicaciones sobre la labor educativa realizada por las familias.

Como principales resultados se encontró una relación positiva entre el nivel educativo de los progenitores y los logros alcanzados por sus hijos. Las familias que tenían una amplia inserción en la sociedad presentando altos indicadores macro sociales lograban organizar y sistematizar el proceso educativo con sus hijos, promoviendo un mejor desarrollo integral.

En la mayoría de los casos estudiados con alta escolaridad, en los que las familias tenían ideas y creencias que les permitían explicar conscientemente su papel como agentes educativos importantes, la organización y el desarrollo de acciones educativas contribuían positivamente al desarrollo de sus hijos e hijas.

Además, conocían y empleaban procedimientos y métodos pedagógicos o educativos que les permitían ayudar a sus hijos e hijas en los estudios, se preocupaban por establecer buenas relaciones sociales y afectivas con ellos, entre otros aspectos esenciales para garantizar una labor educativa de mayor calidad.

Aquí aparece un dato que marca una particularidad no encontrada en otros estudios de América Latina, pues las madres trabajadoras, en nuestra sociedad, eran más efectivas en su labor educativa y potenciadora que las madres no trabajadoras, mostrando sus hijos mejores aprendizajes como causa y consecuencia de su desarrollo integral. Esta particularidad tiene respaldo por el gran proceso realizado para lograr la emancipación real de la mujer dentro de la sociedad cubana.

El estado cubano dirigió políticas, estudios y prácticas para la creación de los Círculos Infantiles donde se articula la educación y preparación de las niñas y niños en la edad temprana y preescolar, más allá del mero cuidado infantil, que resulta lo más tradicional (SIVERIO, 1988, 1995; LÓPEZ HURTADO, SIVERIO, 1986, 1996; LÓPEZ HURTADO, LEÓN, SIVERIO, 1990, 1991, 1992). Una protección para los progenitores trabajadores, en especial las madres trabajadoras que se materializó a través de la Federación

Mujeres Cubanas (FMC), la que organizó y diseñó estos centros, en conjunto con el Ministerio de Educación y de Salud Pública, muestra de la importancia primordial que tiene la formación, estimulación y educación de las nuevas generaciones en la nueva sociedad revolucionaria.

En estas instituciones se le confiere especial importancia a la relación y orientación de la familia en su labor educativa, lo que acompaña al trabajo educativo para conseguir el desarrollo de las niñas y niños que acuden a ellas. Se realizan reuniones y escuelas de padres donde los mismos aprenden y brindan sus saberes particulares a los otros, proceso mediante el cual los padres pueden encontrar explicaciones a las acciones y métodos educativos y de crianza que utilizan en la educación de sus hijos, pudiendo sistematizarlos conscientemente y enriquecer sus concepciones de educación y desarrollo, con las prácticas de las otras familias. En los documentos oficiales sobre la Organización y dirección de la institución infantil se determina que el Consejo de círculo y de escuela deben realizar actividades conjuntas con la familia con el objetivo de *“preparar a la familia para que participe de manera activa y protagónica en la estimulación del desarrollo integral de su hijo”* (GONZALEZ, RODRÍGUEZ, DÍAZ, JIMÉNEZ, RODRÍGUEZ, 2015 p. 74).

Los círculos infantiles como centro educativo y de orientación para la familia en general es un elemento más de todos los esfuerzos realizados por el estado cubano para apoyar la labor educativa de las madres y padres. Este es parte de un sistema que empieza desde el mismo momento en que la mujer está embarazada o existe una planificación familiar.

Con el programa materno infantil, donde las madres y los padres reciben orientaciones acerca del cuidado en cuanto a la alimentación e higiene en las primeras edades, se prepara a los padres para asumir su nueva condición como progenitores.

Otro elemento de tal sistema de ayudas y apoyos a la familia es el programa Educa tu hijo, exponente que ejemplifica la intención de llevar los mejores adelantos en materia de educación a toda la población, incluyendo a aquellas familias que por diversos motivos no tienen a sus hijos asistiendo a un

círculo infantil. Este programa surge como solución a la problemática de los niños que, al no haber asistido a los Círculos Infantiles, no poseían el desarrollo real necesario para adquirir los contenidos de la escuela primaria. Gracias a este programa se llega a garantizar el desarrollo cultural que se conforma en las relaciones interpersonales organizadas, orientadas y sistematizadas en los diferentes programas educativos.

El aporte de este programa se hizo más significativo cuando se presentó la imposibilidad de continuar construyendo nuevos círculos para brindar una cobertura total a la población por la crisis económica que vivía el país conocido como Período Especial.

En estos espacios los padres reciben orientaciones y son acompañados para formarse como los mejores potenciadores de sus propios hijos mediante actividades que le posibilitan el desarrollo real necesario para los estudios en la Escuela Primaria. Proceso que se continúa en su esencia en los demás niveles educacionales, realizándose los cambios pertinentes según las necesidades y exigencias de la labor educativa que ha de realizar la familia.

Esta preparación está en concordancia con lo detectado en la investigación longitudinal en relación con la importancia para la labor educativa del nivel de escolaridad que poseían los padres. Un indicador por el que tanto se había trabajado y que ahora se correlacionaba con los padres que lograban realizar una educación potenciadora de sus hijos.

Desde el Triunfo de la Revolución se dirigieron disímiles esfuerzos para educar a todos los cubanos. Primero con la campaña de Alfabetización, con lo que en el año 1961 se decretó Cuba territorio libre de analfabetismos. Segundo con las campañas para que la población alcanzara 6º grado y 8º grados. Tal ha sido la revolución educativa que hoy casi toda la población tiene un 9no grado de escolaridad como promedio. Ello también influye en que las familias cubanas busquen, y contribuyan a su preparación para su función educativa. Esto último que hemos planteado es muy importante para poner en contexto el próximo dato que vamos a presentar obtenido de la investigación longitudinal y reafirmado

cualitativamente, en los estudios de casos, de observación participantes e investigación acción realizadas en colaboración de las familias estudiadas.

Si bien la mayoría de los padres con un bajo nivel cultural no lograban realizar una buena función educativa con sus hijos, cuestión en lo que profundizaremos un poco más adelante, había un pequeño grupo de familias con un nivel de escolaridad bajo que sí logran potenciar el aprendizaje de sus hijos a los mayores niveles, alcanzando estos buenos resultados en sus aprendizajes y desarrollo integral.

Estas familias, a pesar de su baja escolaridad, contaban con recursos educativos y pedagógicos provenientes de sus familias de origen, con tradiciones positivas, que les permitieron recibir de ellos ayudas, orientaciones y recursos que contribuyeron a sus aprendizajes y desarrollo integral, los que a su vez ellos revertieron en sus hijos, de modo que estos lograron alcanzar niveles de escolaridad superior a sus progenitores. Estas familias producto de sus tradiciones pudieron potenciar que sus hijos consiguieran apoyarse mejor en las condiciones educativas y sociales desarrolladas en la sociedad cubana.

Con las familias potenciadoras del desarrollo de su hijo aprendimos y constatamos que es esencial la preparación de las madres y los padres para la realización de su labor educativa. Dicha preparación estaba sustentada en una compleja mediación donde intervenían diversas condiciones como: la organización de la sociedad que garantizara una concepción humanista del desarrollo y la educación desde la promoción de relaciones de respeto, intercambio y colaboración; la existencia de programas en los medios masivos que trabajen el tema de la educación como principal fuente de desarrollo humano; un sistema de orientación desde las instituciones educativas donde participen tanto hijos como padres; el trabajo de las organizaciones de sociales en la orientación a la familia creadas por la FMC, el Ministerio de Salud Pública y de Educación; así como una historia familiar que se va constituyendo en tradición y a su vez se va nutriendo de todas estas políticas públicas, programas y cambios sociales que se van gestando a lo largo del tiempo como expresión de la voluntad del estado y gobierno.



Todo ello conforma un complejo proceso, pues ninguna de las condiciones antes expuestas por sí sola, puede explicar los contenidos pedagógicos y psicológicos que se ponen en juego en esta educación familiar que potencia el desarrollo de sus hijos permitiéndoles alcanzar resultados significativos en sus aprendizajes.

Ello también lo aprendimos de aquellas familias que no lograban realizar una labor educativa de calidad. Existe un reducido número de familia que, presentando incluso indicadores macrosociales altos, entre ellos un alto nivel de escolaridad, no lograban realizar una buena labor educativa y sus hijos no alcanzaban buenos resultados en los aprendizajes y desarrollos en comparación con las familias anteriores.

Estas familias, no lograban explicar el por qué no realizaban las acciones educativas pertinentes y tampoco empleaban los métodos correspondientes, al no poseer los recursos pedagógicos y educativos necesarios para, como las demás, conseguir materializar la función educativa y cultural que ellos debían realizar con sus hijos e hijas. Esto, según los datos encontrados en las entrevistas y observaciones, era consecuencia de que las familias no obstante poseer las características macrosociales positivas, no poseían una buena preparación para cumplir con su función educativa y desarrolladora a partir de sus familias de origen o por la necesidad de recibir una asistencia para una preparación específica.

Entre estos casos se encontraron molestias y serios conflictos no resueltos, con los progenitores, en relación con el empleo de métodos, procedimientos y acciones educativas que les produjeron experiencias y vivencias muy inadecuadas y dolorosas. Las que se constituyeron, en estos casos, en estados psicológicos que interferían, en la adecuada relación con sus hijos y el empleo de métodos y procedimientos adecuado con ellos. Denominamos este hecho como: los conflictos no elaborados por los padres y madres, de la educación que recibieron en su familia de origen.

Estos descubrimientos permitieron que nos orientáramos en cuáles eran las condiciones necesarias para su intervención y así encontrar una manera de ayudar a estas familias que sufrían la situación en que se encontraban.

Dichas familias, con incluso altos niveles de escolaridad, que habían recibido orientaciones de las instituciones de educación, de la salud, organizaciones sociales y por los medios masivos, no podían ponerlas en práctica a cabalidad, porque de una u otra forma, repetían estilos educativos inadecuados empleados y aprendidos en sus familias de origen, aun cuando, los consideraran inapropiados.

Estos padres y madres al no poseer una explicación de las causas de sus malestares, sufrimientos y conflictos con sus familias de origen, no lograban realizar una labor educativa sin emplear aquellos métodos, procedimientos o acciones que sus familias emplearon con ellos. Estos padres llegaban hasta criticar en diversas ocasiones los sucesos que habían vivido en sus crianzas; sin embargo, los repetían inconscientemente en el desempeño de la labor educativa que realizaban con sus hijos e hijas.

Las disímiles vivencias atribuidas de sentidos negativos, producidas por las relaciones interpersonales con sus padres y madres, no los ayudaban, ni podían ser la base para organizar y sistematizar una labor educativa potenciadora para el desarrollo de sus hijos en el hogar. El drama humano vivenciado por dichas familias demuestra la necesidad de acompañar las políticas gubernamentales y sociales, con el trabajo de las instituciones educativas y las organizaciones de masas dedicadas a orientar a las familias con centros especializados que las ayuden de una manera más individualizada y particularizada a cada caso.

En un trabajo a mayor profundidad con un grupo de estas familias, encontramos un predominio de un análisis que llamamos: “crítico y no tolerante de los estilos educativos de sus familias de origen” que se afianzaba en su malestar y sufrimiento, por lo cual no podían explicar, ni sistematizar las acciones que realizaban con sus hijos, teniendo como resultado una educación dispersa y también conflictuadas, marcada por los conflictos y situaciones del momento.

La situación mencionada está registrada teóricamente por otras explicaciones psicológicas (FREUD, 1968; HAUSER, 2003), que señalan que aquellas personas (padres, madres o maestras y maestros) que viven un malestar, conflicto o trauma emocional y cognitivo por los métodos o concepciones empleados en su formación y desarrollo y no los han podido elaborar o explicar convenientemente, los rechazan para sí, pero tienden a reproducirlos de una u otra forma, de forma inconsciente, en la práctica de su labor educativa con sus hijos, hijas o sus estudiantes.

Sin embargo, se pudo apreciar que, con la atención individualizada de orientación, psicoterapia y trabajos en grupos con el psicodrama, las familias mejoraban sus acciones y métodos educativos al comenzar a construir y asumir más plenamente en el proceso, realizando una explicación del problema que las aquejaban y con ello, una mejor comprensión de la concepción del desarrollo humano y la organización de las acciones y tareas. Ello les permitía realizar una adecuada labor educativa con mayor coherencia y sistematicidad. Esto muestra la importancia de la creación de este tipo de atención a las familias por medio de centros especializados que las acompañen cuando se presentan estos problemas particulares, tanto pasados como presentes.

Tales centros también pudieran ayudar a las familias que presentan bajos niveles de escolaridad y falta de preparación concreta para organizar y realizar una labor educativa sistemática que, en su mayoría, no les permite alcanzar buenos resultados en los aprendizajes y desarrollos de sus hijos. En estas familias encontramos, al realizar las entrevistas, que no contaban con los recursos pedagógicos y educativos necesarios para organizar y ayudar a sus hijos, por lo que no podían garantizar una educación que promoviera el desarrollo de estos.

Por esta razón la balanza se inclina hacia la labor realizada por los maestros en las instituciones estudiantiles que intentan compensar las dificultades que se muestran en el hogar, tarea sumamente difícil a conseguir. Aquí también la atención especializada ayuda a que las familias encuentren las mejores maneras de posicionarse en la educación de sus hijos e hijas, asumiendo una actitud más protagónica con los mismos, al lograr sistematizar en su propio

quehacer educativo el aprender nuevas formas de llevar a cabo la labor formativa de sus hijos e hijas. Estos procesos los preparan para insertarse de manera diferente en los espacios de orientación realizados en las escuelas de sus hijos y en las organizaciones sociales.

Algunas de las familias potenciadoras que logran realizar una función educativa de calidad, no estaban exentas de conflictos en sus familias de orígenes. Sin embargo, habían logrado elaborar los mismos, mediante otras relaciones interpersonales, las cuales habían sido muy significativas para ellos. Con ellas habían logrado comprender muchas de las disímiles condiciones que estaban presentes en sus experiencias negativas o frustrantes que les produjeron diversas vivencias de malestar e insatisfacción y que hoy en la actualidad podían referir, de forma crítica, sin que necesariamente las repitieran en la educación de sus hijos e hijas.

Algunos de los miembros de estas familias nos decían, que ellos realizaban una “crítica tolerante” de sus madres y padres, porque llegaron comprender que sus progenitores también habían sufrido esas maneras de educar, pero que no habían tenido ni la educación pública que los padres actuales han alcanzado, ni las ayudas que ellos sí habían recibido.

Estas familias estaban en constante aprendizaje y enriquecimiento de sus concepciones de desarrollo y educación, tanto así como de su papel dentro de la labor educativa que cambia en el tiempo, según las nuevas necesidades de sus hijos, pero manteniendo la esencia de relaciones marcadas por el ambiente emocional positivo, el respeto y la buena comunicación, con lo cual sostenían la labor educativa promotora del aprendizaje y desarrollo de sus hijos, no exentas de conflictos sin embargo, los mismos eran superados formando parte de los propios aprendizajes. Con estas familias aprendimos que ellas eran potenciadoras del desarrollo humano y por lo tanto de sus hijos. Estos eran apoyados por una sociedad que le brindaba diversos espacios tanto macro como micro, para que se pudieran preparar para un sistema educativo de mayor calidad.

Unas de las condiciones que se debe garantizar para que la familia realice una buena función educativa son las condiciones materiales y las

vivencias que las mismas pueden generar dentro del hogar al relacionarse con las necesidades, expectativas y anhelos de los diferentes miembros de la familia. Las condiciones materiales son un apoyo imprescindible para el desarrollo de las personas. Desde una nutrición que le permita estar en el proceso educativo, hasta un lugar con condiciones mínimas para la realización de la actividad de estudio y las más diversas relaciones interpersonales. Dichas condiciones materiales no constituyen un indicador absoluto, sino relativo, pues pasa por las disímiles vivencias de los miembros de la familia y las condiciones sociales en que la misma se desenvuelva.

En las investigaciones hemos encontrado familias muy humildes que, por ejemplo, con pocos recursos le organizaban un pequeño espacio para el estudio de sus hijos. Además, de usar las propias necesidades del hogar como espacios de colaboración de todos, donde sus hijos aprenden, sin que las carencias materiales tengan significados negativos en el desarrollo de estos. Sin embargo, hay que acotar que esto es posible en la sociedad cubana que brinda acceso total y gratuito a la educación. Esta manera de manejar los recursos en pos de la educación de los hijos es una cuestión necesaria a señalar en la organización de la labor educativa de la familia ante las tendencias superficiales del consumo que imperan en el mundo actual.

#### **4 A modo de conclusiones**

En el presente trabajo se parte de la concepción de que toda buena educación potenciadora de los aprendizajes y desarrollos correspondientes, tendrá sus cimientos en un proceso que garantice el desarrollo cultural del escolar, como lo estudió el enfoque histórico cultural desde los años 20 y 30 de siglo XX y no, esencialmente, en un proceso madurativo de estructuras y mecanismos biológicos, como es típico de los fundamentos de las psicologías tradicionales en boga.

Se hace una breve explicación de por qué y cómo opera este proceso de desarrollo cultural, a partir de asumir una genuina concepción dialéctica del desarrollo humano, pues desde esta perspectiva filosófica, se concibe la existencia de una compleja e integral interdeterminación de las diversas condiciones:

biológicas, sociales, culturales e históricas, tales que van conformando en sus interrelaciones, los procesos y formaciones en un desarrollo en espiral, no evolutivo, sino cualitativo y revolucionario.

Se destaca, la necesidad de garantizar una estrecha interrelación entre la labor educativa de la escuela y del hogar, desde el momento del nacimiento lo que consolidará la labor de calidad de la educación como un producto de la materialización del desarrollo cultural esencial para la formación del ser humano.

Se muestra como un estudio cualitativo y comparativo entre las familias agrupadas por el logro de una labor educativa potenciadora del desarrollo de sus hijos e hijas o no, permitió explicar las características de dichas familias y los métodos y acciones educativas que realizan en la formación de estos. En este proceso, además, se encontraron condiciones sobre las que se debía trabajar para que las familias con dificultades puedan realizar su función educativa, cultural y desarrolladora con la mayor calidad posible, detallándose los objetivos de la preparación, las ayudas y asistencias, que las instituciones sociales y culturales, deben de ofrecerle a las familias, en especial desde las instituciones educacionales.

De esta forma, las investigaciones mostraron que resultaba necesario, brindar de forma sistemática una preparación y ayudas pedagógica y psicológica a los progenitores y familia en general, incluso a los más promotores y mejor preparados, para que les permitan cumplir con las exigencias que plantea la labor educativa y cultural con mucha mayor calidad, contribuyendo a generar mejores aprendizajes y desarrollo en los hijos e hijas, de conjunto con la labor escolar.

Por último, se muestra que las familias promotoras de los mejores aprendizajes y desarrollo de sus hijos, se caracterizan por tener una concepción sobre la educación y el desarrollo, que las orientan de forma consciente y sistemática a organizar y realizar las acciones educativas y pedagógicas de calidad en el seno del hogar. Estas familias se sienten responsables de su labor al conocer su importancia, porque contribuyen significativamente al apoyo y consolidación de la labor que educacionalmente se realiza en los centros de la educación inicial, el preescolar y la educación general.

Estas familias, por lo tanto, comparten conscientemente su responsabilidad personal y social, con la educación de sus hijos en el hogar, la cual está en constante vínculo con la labor realizada en la escuela, creándose una orgánica y estrecha relación entre la escuela y la familia en materia de educación, aprendizaje y desarrollo. Además, constante y sistemáticamente buscan información y adquieren conocimientos acerca de cómo educar mejor a sus hijos e hijas, tanto los que les brinda la escuela como por otras vías que existan en la sociedad.

En Cuba este proceso se corresponde con el hecho que desde los años 60 se estableció la necesidad de que la escuela y la familia, a través de los Consejos de escuelas, trabajaran de conjunto, en la educación de las nuevas generaciones, desde las edades más tempranas, lo que se ha ido consolidando, durante más de 40 años de labor. De esta forma podemos mostrar como en nuestro país se materializa el legado, que contiene el epígrafe con el que se abre este trabajo y los múltiples desafíos que quedan aún por resolver, porque así lo exige la complejidad de la relación familia escuela en la educación integral y de calidad que necesita el ser humano.

## Referencias

ARES MUZIO, P. *Mi familia es así*. Habana: Ciencias Sociales. 1990.

ARES MUZIO, P. *Psicología de la Familia*. Una aproximación a su estudio. Habana: Editorial Félix Varela. 2002.

ARIAS, G. B. y cols. *La educación familiar de nuestros hijos*. Habana: Pueblo y Educación. 1977.

ARIAS BEATÓN, G. Características de las familias y los maestros promotores de aprendizajes y desarrollos de más calidad. In: PROENÇA REBELLO DE SOUZA, M.; FARIÑAS LEÓN, G.A.; LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN, L. M. (Org.) *Políticas Públicas e Prática Docente em Países da América Latina*, São Paulo, Brasil, Editora USP, 2021, pp. 180-230.

CASTILLO, S., CASTRO, P., & NUÑEZ, E. La preparación pedagógica y psicológica de la familia. In: *Sexta reunión de investigadores de la juventud*, 1989 La Habana: Centro de Estudios Sociales de la Juventud. 1989.



- CASTRO, P. L. *Cómo la familia cumple su función educativa*. Habana: Pueblo y Educación. 1996.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Paris: Mouton, 1972 (1957).
- CHOMSKY, N. *Reflections on Language*. London: Fontana Books, 1976.
- CHOMSKY, N. *Language and Thought*. New York: Moyer Bell, 2004.
- FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. 1968.
- HAUSER, U. *Ciclo de Conferencias*, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana, Cuba. 2003.
- GONZALEZ, A., RODRÍGUEZ, M., DÍAZ, A., JIMÉNEZ, L., RODRÍGUEZ, I. *Organización y dirección de la institución infantil*. Habana: Pueblo y Educación. 2015.
- GOULD, J.S. *The RICHNESS of LIFE*. The essential. STEPHEN JAY GOULD, Edited by ESTEVEN ROSE. W.W.Norton&Company, New York, 2007.
- GOULD, J.S. *La falsa medida del hombre*. Editorial Drakontos, Crítica, Barcelona, España. 1997.
- IBARRA, L. M. *La comunicación padres e hijos. ¿Nos comunicamos con nuestros hijos?* Habana: Editorial Política. 1993.
- IBARRA, L. M. *Una mirada a la orientación desde el enfoque Histórico-Cultural*. Revista Cubana de Psicología 16(3), 77-85. 1999.
- LEONTIEV. A.N. *Problemas del desarrollo del psiquismo I*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1974.
- LEONTIEV, A N. *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1981.
- LÓPEZ, J, G. ARIAS, J.A. GUTIERREZ. La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal. In: VERA ESTRADA A. (Org.) *La Dimensión Familiar en Cuba*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, La Habana, Cuba, 2007, pp. 209-256.
- LÓPEZ HURTADO, J & SIVERIO A. M. Dominio del arte de construir y usar modelos materiales evidentes en la infancia preescolar. In: *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognitivas en la edad preescolar*. URSSCUBA: Vneshtorgizdat, Moscú. 1986, pp.15-25.

- LÓPEZ HURTADO, J & SIVERIO A. M. *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.1996.
- LÓPEZ HURTADO, J; LEÓN, S. & SIVERIO A. M. *Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales*. Simientes, No.3, pp. 28-33, La. Habana. 1991.
- LÓPEZ HURTADO, J; LEÓN, S. & SIVERIO A. M. *La modelación como mediatización en la solución de tareas*. En: *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1992.
- LÓPEZ HURTADO, J; LEÓN, S. & SIVERIO A. M. *La solución mediatizada de tareas cognitivas en niños de Edad preescolar*. En: I Jornada Científica del ICCP. junio 29-30, 1988, La Habana. 1990
- LUZ Y CABALLERO, J. de la. *OBRAS*. Elencos y discursos académicos. Volumen III. Ediciones IMÁGENES CONTEMPORANEAS. Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.
- PINKER, S. *The language instinct*. First HarperPerennial edition published. New York. 1995.
- POLITZER, G. *Psicología Concreta*, prologo y apéndice de José Bleger. Buenos Aires: Editor Jorge Álvarez. 1965.
- POLITZER, G 1966 *Crítica de los fundamentos de la psicología: el Psicoanálisis*. Editorial Jorge Álvarez S.A. Buenos Aires, Argentina. 1966.
- ROSENTAL M. Y P. IUDIN. *Diccionario Filosófico*. Editora Política, Ciudad de la Habana, Cuba. 1981.
- SIVERIO, A.M. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.1988
- SIVERIO, A.M. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.1995
- SPITZ, R.A. *Hospitalism Solicitud de la Génesis de Condiciones Psiquiátricas en Temprana Niñez*. Estudio Psicoanalítico de Niño, 1, 53-74, 1945.
- SPITZ, R.A. *Hospitalism*; un informe de continuación sobre investigación descrita en volumen I, 1945. El Estudio Psicoanalítico de Niño, 2, 113-117 1946.
- VERA ESTRADA, A. *La Dimensión Familiar en Cuba*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, La Habana, Cuba, 2007.

VYGOTSKI, L. S. y A. R. LURIA. *Estudos sobre a história do comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança*. Editora Artes Medicas, Porto Alegre, Brasil, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España. 1991.

VYGOTSKI, S. L. *Obras Escogidas*. Tomo II. Editorial Aprendizaje/Visor. Madrid, España. 1993

VYGOTSKI, S. L. *Obras Escogidas*. Tomo III. Editorial Aprendizaje/Visor. Madrid, España. 1995.

VYGOTSKI, S. L. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España. 1996.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica

From the daily lessons of so many other people:  
experiences in School Psychology in Basic Education

*Silvia Maria Cintra da Silva<sup>1</sup>  
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta<sup>2</sup>*

## RESUMO

Um referencial teórico sólido é de suma importância para que psicólogas/os desenvolvam ações em consonância com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que considere os inúmeros atores e aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem: estudantes, docentes, gestores, famílias e suas condições materiais concretas; os projetos político-pedagógicos da escola e as políticas públicas educacionais. Neste artigo relatamos algumas de nossas vivências profissionais, considerando que estas podem contribuir para a atuação com estudantes e docentes da Educação Básica. Também trazemos considerações sobre uma pesquisa realizada com psicólogas/os da rede pública de educação de sete estados brasileiros que apontou a inconsistência teórico-metodológica encontrada junto às/aos participantes da pesquisa, o que enfraquecia e despotencializava o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas e, frequentemente, os reduzia à condição de “resolvedores” de problemas. Esses relatos se entrecruzam com alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural, como vivência e zona de desenvolvimento próximo, com o intuito de ilustrar e reiterar a necessidade dessa perspectiva teórica para uma educação voltada à humanização dos sujeitos nela envolvidos e com ela comprometidos.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-cultural. Atuação em Psicologia Escolar. Educação Básica.

## ABSTRACT

A solid theoretical framework is considered of supreme importance for psychologists to develop actions in line with a critical perspective in School Psychology, which considers the numerous actors and aspects related to the teaching and learning processes: students, teachers, managers, families and their concrete material conditions; the school's political-pedagogical projects and educational public policies. In this article we report some of our professional experiences, considering that they can contribute to the work with students and teachers of Basic Education. We also bring considerations about a survey carried out with psychologists from the public education system in seven Brazilian states, which pointed out the theoretical and methodological inconsistency found with the research participants, which weakened the planning and development of educational practices and, often reduced them to the condition of problem solvers. These reports intersect with some concepts of Historical-cultural Psychology, such as experience and zone of close development, in order to illustrate and reiterate the need for this theoretical perspective for an education aimed at humanizing the subjects involved in it and committed to it.

**Keywords:** Historical-cultural Psychology. Expertise in School Psychology. Basic Education.

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0834-5671>. E-mail: [silvia@ufu.br](mailto:silvia@ufu.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-8392>. E-mail: [anabela@ufu.br](mailto:anabela@ufu.br).

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a.”  
(LISPECTOR, 1998, p. 20)

Entre linhas e entrelinhas e as palavras que conseguimos pescar no mar da Psicologia Histórico-Cultural, escolhemos para a elaboração inusual deste artigo partir do conceito de vivência (*pereživânie*), pois ele traz a unidade indissociável entre as dimensões individual e social. É um conceito que passa por mudanças ao longo da produção de Vigotski, de acordo com Toassa e Souza (2010), que também afirmam, assim como Delari Junior e Bobrova Passos (2009, p. 8-9) que *pereživânie* é uma palavra de intrincada tradução, que expressa “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões.” Nas palavras do próprio Vigotski (1935/2010),

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação. (VIGOTSKI, 2010, p. 687, grifos do autor).*

A “unidade cognitivo-afetiva” citada por Delari Junior e Bobrova Passos (2009, p. 7) traduz fielmente, acreditamos, os elementos intelectuais e emocionais instigados pelas vivências advindas de nossas trajetórias profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional. É por esse conceito, portanto, que começaremos este artigo, que possui como objetivo

apresentar alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural, como vivência e zona de desenvolvimento próximo, com o intuito de ilustrar e reiterar a necessidade dessa perspectiva teórica para uma educação voltada à humanização dos sujeitos nela envolvidos e com ela comprometidos.

### **1 Vivência: O processo de avaliação psicológica e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo**

O ano era 1993 e eu acabara de ser contratada por uma instituição de Educação Especial, com uma perspectiva fortemente assistencialista, com nuances educacionais, para realizar, como função prioritária, avaliações e laudos para atestar a deficiência intelectual de crianças e adolescentes, afinal tratava-se do público dessa instituição. Na entrevista para a seleção, já havia sido sabatinada sobre os testes psicológicos que sabia aplicar, o que indicava a tônica do trabalho ali realizado.

Cada criança e adolescente passava por um processo avaliativo que envolvia todos os setores da instituição: Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Neurologia, Educação Física e Pedagogia – neste, a avaliação era realizada pela diretora da Escola de Educação Especial<sup>3</sup>. Tal processo ocorria ao longo de duas semanas e ao final, em uma reunião clínica com representantes de cada um dos setores, os casos eram analisados a partir dos respectivos pareceres e definia-se o melhor atendimento, quando necessário. A palavra final era sempre a da Psicologia.

Em meu primeiro caso, recebo um menino de seis anos de idade, matriculado na pré-escola da rede pública, que havia sofrido uma convulsão durante o banho. No encaminhamento, a escola informa que desde então a criança não estava conseguindo acompanhar as atividades. Durante o processo avaliativo, a mãe relata que ela e o marido haviam se separado pouco antes do ocorrido. Já nessa primeira avaliação, percebo que a utilização de testes que requisitassem conhecimentos escolares, em crianças encaminhadas à instituição justamente devido a dificuldades no processo de escolarização, era respaldar uma sentença de fracasso.

Como o parecer precisaria ser fundamentado em dois testes de inteligência,

---

<sup>3</sup> Era a nomenclatura utilizada na época.

foram aplicadas a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, ambas consideradas clássicas nesse quesito, sendo que o WISC é uma das mais usadas no mundo (GIBBONS; WARNE, 2019, apud VIEIRA, 2020). Estadunidenses, os testes ancoram-se em uma visão congelada de inteligência e, no caso deste, em conhecimentos adquiridos por meio de escolarização formal, como no subteste em que se verificam conteúdos aprendidos na escola e que, além disto, trazem questões estranhas ao universo da criança, como por exemplo “Quem foi Gengis Khan?” ou “Qual é a altura média do brasileiro?”<sup>4</sup>. Neste sentido, Patto (2007) questiona e denuncia a suposta neutralidade dos testes:

Pergunta-se por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade do que a um pobre que pede na rua. A resposta certa privilegia as instituições de caridade, porque distribuem o dinheiro de modo mais organizado e justo. Ou seja, é inteligente quem tem preconceito contra os pobres, participa da ideologia assistencialista e é desinformado, já que acredita na idoneidade de instituições que, em geral, são sabidamente desonestas (PATTO, 2007, p. 5).

Moysés e Collares (1997, pp. 70-71) também expressam uma contundente crítica ao instrumento padronizado, isto é, o teste, porque este

elege uma forma de expressão como a única que merece ser considerada. Isto vale tanto para os testes mais simples de equilíbrio, como para os mais sofisticados, no campo das funções intelectuais superiores, exatamente o campo onde o conhecimento é mais complexo, mais controverso, o que diferencia o ser humano das outras espécies. Um dos muitos pontos polêmicos nas discussões sobre desenvolvimento intelectual reside em saber se o conceito de potencial, no sentido de máximo que pode ser atingido, é aplicável às funções intelectuais do homem. Isto é, se existiria uma inteligência máxima que uma determinada pessoa poderia desenvolver, esse máximo sendo determinado biologicamente, por seu patrimônio genético; por seu genótipo, enfim.

O resultado da avaliação, focada apenas nos testes, colocou a criança na faixa nomeada como “limítrofe” e não “deficiente intelectual” pelo gabarito das

---

<sup>4</sup> São exemplos de perguntas da versão do teste utilizada naquela época. Hoje há versões diferentes.



escalas, o que significaria que ela não precisaria ser tratada na/pela instituição. Contudo, como a avaliação neurológica acusou um “foco”, o parecer do neurologista – que não participava dessas reuniões – juntamente com o apelo da pedagoga para que a criança permanecesse um tempo para se desenvolver levaram a equipe a colocar no parecer final sobre o caso a necessidade de apoio institucional. Ainda inexperiente nesse tipo de avaliação, concordei, mas em pouquíssimo tempo percebi o equívoco que havia cometido.

Matriculada na escola de Educação Especial da instituição, a criança sobressaía-se em todas as atividades e começou a demonstrar um óbvio desinteresse por estas. Como a próxima avaliação só poderia ser realizada seis meses após a primeira de acordo com o protocolo da área, passei a reunir-me com a professora do garoto para juntas organizarmos um programa curricular diferente para ele, semelhante ao da escola regular, para que após a reavaliação pudesse retornar à escola da qual não deveria ter saído.<sup>5</sup>

Transcorrido esse tempo, houve a reavaliação com as mesmas escalas e o resultado foi, na terminologia dos instrumentos, “Normal”. Precisei usar toda a minha argumentação, juntamente com colegas de outros setores, como Fisioterapia e Fonoaudiologia, para mostrar que a criança não continuaria beneficiando-se da instituição se nela permanecesse e corria o risco de ter seu desenvolvimento estagnado. Minha avaliação foi contrária à do neurologista, que em seu novo laudo continuava reiterando a necessidade de permanência do menino. Felizmente, como a palavra final era do setor de Psicologia, no dia seguinte a assistente social e eu fomos à antiga escola da criança para tratar de sua volta. Para a nossa grande surpresa, a escola recusou-se a matriculá-la e somente na terceira escola visitada é que conseguimos a vaga. Além da inadequação, pois tanto de acordo com a Constituição brasileira como com o ECA a criança tem direito à educação, o preconceito em relação a crianças provenientes de instituições que atendem pessoas com deficiência ficou escancarado, algo que ainda hoje acontece. Porém, graças às políticas de educação

---

<sup>5</sup> Naquele tempo a discussão sobre Educação Inclusiva era incipiente; a Declaração de Salamanca, elaborada pela ONU, é de 1994 (ONU, 1994).

inclusiva, como a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que

define as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino.<sup>6</sup>

Assim, esse episódio alertou-me sobre os cuidados em relação à avaliação das queixas que lotavam o cotidiano institucional, pois se eu ficasse restrita à compreensão limitada e inatista dos testes psicométricos continuaria a vivenciar situações semelhantes àquela. Além disso, como escreve Leontiev (2005/1959, p. 76),

Os testes de inteligência, que se limitam a estabelecer a que provas respondeu bem uma criança e a quais, em contrapartida, respondeu mal, sem ilustrar de forma alguma as características dos próprios processos mentais, devem considerar-se totalmente inadequados para avaliar a potencialidade intelectual de uma criança, em especial quando subiste o problema de um leve atraso.

Nesse ínterim, algumas professoras da Escola Especial e fonoaudiólogas pediram-me para reavaliar outras crianças, ao constatarem a limitação de determinadas modalidades de avaliação psicológica. Ressalte-se que eu também realizava grupos voltados à formação continuada docente e os processos de aprendizagem e desenvolvimento foram alguns dos temas debatidos, o que também contribuiu para que as professoras olhassem para suas/seus alunas/os de outro modo.

Concomitantemente a essa vivência, estava finalizando o meu mestrado na Unicamp<sup>7</sup>, tendo a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica. Em uma ocasião em que pensava sobre outros modos de realizar a avaliação psicológica, lembrei-me do conceito de que estava apropriando-me, a Zona de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/115-as-escolas-sao-obrigadas-a-oferecer-vagas-para-alunos-com-deficiencia-elas-precisam-de-alguma-licenca-para-oferecer-essas-vagas>. Acesso em 6 de dezembro de 2021.

<sup>7</sup> Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

Desenvolvimento Próximo (ZDP)<sup>8</sup>, de Vigotski (VIGOTSKII, 1988/1933). O autor avança na compreensão sobre a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois ressalta que não basta nos atermos apenas ao que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, em atividade efetivada de forma independente, considerando-se seu nível de desenvolvimento atual.

Vigotski inova ao mostrar a importância de adultos ou pares mais experientes que, ao ajudarem a criança com pistas, dicas ou instruções configuram um outro nível de desenvolvimento: o potencial. Destarte, “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área do desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 1988/1933, p. 112). Essa área permite-nos

determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKII, 1988/1933, p. 113, grifos do autor).

A apropriação do conceito de ZDP naquele momento equivaleu a uma epifania teórica e foi decisiva para que eu tomasse outros rumos tanto em minha compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças como, especialmente, para a organização e realização de um novo procedimento avaliativo, calcado em uma concepção qualitativa que envolvia o oferecimento de dicas em relação às atividades propostas ao longo da avaliação. Esta, considerada como um processo voltado às potencialidades e não às suas lacunas e falhas das crianças, passou a incorporar também todas as tentativas destas durante a realização das atividades. Além do trabalho com a criança e sua

---

<sup>8</sup> De acordo com Marinho (2018, p. 14), “O conceito de zona blijaichego razvitia foi traduzido de diversas maneiras para a língua portuguesa: zona de desenvolvimento imediato (utilizado nas traduções de Paulo Bezerra da obra de Vigotski), zona de desenvolvimento proximal (utilizado por Zanella, 2014), zona de desenvolvimento próximo (utilizado por Duarte, 2001), zona de desenvolvimento iminente (utilizado por Prestes, 2010).” Neste artigo utilizamos zona de desenvolvimento próximo.

família, havia contato com a professora, para uma compreensão acerca da queixa sob o prisma de todas as pessoas nela envolvidas (SOUZA, 2007).

Se, de acordo com Vigotski, para que a aprendizagem instigue o desenvolvimento é necessário que o ensino incida sobre a ZDP, o mesmo precisa acontecer em relação à ação psicológica, que precisa ser cuidadosamente planejada a partir desse conceito teórico, entre outros. Trata-se, no presente caso, de uma potente perspectiva teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, que contribui de modo inestimável para o trabalho no campo educativo.<sup>9</sup>

## **2 Vivência: os cadernos escolares na compreensão e intervenção em relação à queixa escolar**

No ano de 1998, recém-formada em Psicologia na USP e dando início a um percurso profissional na interlocução com a área da Educação, ingressei no curso de Aprimoramento em Psicopedagogia Institucional oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e supervisionado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Como muitas psicólogas, eu não tinha iniciado o curso de Psicologia almejando atuar na Psicologia Escolar; contudo, a graduação me possibilitou uma vivência extremamente significativa e que compôs meu desejo de me dedicar a essa área. As discussões apresentadas na seção anterior sobre o viés ideológico e estigmatizante dos testes psicológicos tinham fortemente marcado minha formação, bem como a perspectiva de que as queixas escolares precisam ser compreendidas a partir uma rede de relações composta por todas as pessoas e contextos que participam do processo de escolarização, sendo necessário ouvir a criança ou o adolescente, profissionais da escola e a família. Atores que precisam ser compreendidos de forma contextualizada, abrangendo aspectos históricos, culturais e políticos (SOUZA, 2020/2007).

As atividades do curso de aprimoramento incluíam atendimentos clínicos às queixas escolares realizados no Serviço-Escola de Psicologia da instituição e em Centros de Saúde da cidade de Campinas. Predominavam crianças das primeiras séries do ensino fundamental de escolas públicas. E minha supervisora

---

<sup>9</sup> O uso do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo na avaliação psicológica foi abordado e analisado de modo aprofundado por Facci, Eidt e Tuleski (2006), Facci et al. (2007) e Vieira (2020).

convidava a solicitarmos, logo nas primeiras sessões, os cadernos, conforme descrito em Sadalla, Bariani e Rocha (1999). Ricas informações eram acessadas por tal procedimento: histórias de sofrimento de estudantes e famílias, quando as atividades escolares não eram realizadas; expressões desesperadas de professoras que não sabiam mais a que ou a quem recorrer, apareciam nos bilhetes endereçados às famílias.

Busquei referências bibliográficas disponíveis à época e estas me pareceram insuficientes para desvendar os conteúdos e as lacunas presentes nas páginas dos materiais escolares. Encontrei apenas trabalhos que compreendiam os conteúdos dos cadernos de forma descontextualizada que apenas seria capaz de revelar características de personalidade e patologias das crianças (COSTA, 1983, 1993).

Naquele momento, começava a conhecer a Psicologia Histórico-Cultural que me sinalizava o quanto os cadernos eram um elemento da cultura, cuja apropriação compõe o processo de inserção nas relações escolares e sociais. Os modos de utilização são diversos e adquirem distintas facetas e peculiaridades em cada país, cidade, quicá em cada sala de aula. A título de rápida exemplificação, pode ser citado o conceito de margem, fundamental para o adequado uso dos cadernos. Contudo, não há uma única forma de conceber as margens, em algumas salas de aula é estabelecido que esse espaço fique em branco, em outras a sombra da linha vermelha não é considerada um limite, há ainda quem valorize que sejam feitos desenhos e decorações nessa região das páginas. Dada tal complexidade, tornou-se premente a realização de um estudo que possibilitasse conhecer as relações e os contextos nos quais os cadernos tomavam forma. Iniciou-se então um longo processo de pesquisa que deu origem aos meus trabalhos de Mestrado e Doutorado<sup>10</sup> (SANTOS, 2002, 2008), pesquisas de caráter etnográfico que me possibilitaram estar prolongadamente em salas de aula de 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental<sup>11</sup>. E, ainda, conhecer o uso dos

---

<sup>10</sup> Sob a orientação da Profª. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

<sup>11</sup> A pesquisa foi realizada antes da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Lei Federal nº 11.274, promulgada em 2006.

cadernos em salas de aula francesas<sup>12</sup>.

Nessa imersão vivida, o conceito de cotidiano de Agnes Heller foi fundamental. Heller (2000) define a vida cotidiana como a vida de todas as pessoas, na qual “colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias (sic), ideologias.” (2000, p. 17). Dada a necessidade de manter todas as capacidades em funcionamento, nenhuma delas é utilizada em toda a sua intensidade. E a vida cotidiana é marcada pela espontaneidade, pois não é possível aplicar a reflexão a cada uma das atividades que realizamos; pelas ações baseadas na probabilidade, dada a impossibilidade de “calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (p. 30); pelo economicismo de ações e pensamentos, utilizados na justa medida da necessidade; pelo pragmatismo; pela imitação; pelo uso dos precedentes para interpretar os fatos, impossibilitando que seja captado o único e irrepetível de cada situação; pelo uso da ultrageneralização, para reagir a casos singulares, o que favorece os preconceitos e implica no uso de juízos provisórios e de analogia. E, certamente, o trabalho docente, em salas com grande número de estudantes, com sobrecarga de tarefas e exigências, com escassez de tempo para o preparo de atividades favorece tal funcionamento.

Assim, como bem analisa Rossler (2004), Heller nos instrumentaliza para compreender os funcionamentos psíquicos da vida cotidiana numa sociedade marcada por processos de alienação, que limita o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos. E ao fazê-lo nos amplia possibilidades de compreensão de como transcender a lógica da cotidianidade, superando-a, afinal “não existe nenhuma ‘muralha chinesa’ entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano mas existem infinitos tipos de transição” (HELLER, 2000, p. 33). Afinal, como bem nos lembra Patto (1997, p. 60),

---

<sup>12</sup> Tratou-se de um período sanduíche durante a realização do Doutorado desenvolvido no ano de 2005 junto ao *Institut National de Recherche Pédagogique*, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anne-Marie Chartier.

A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana.

Assim sendo, ao estudar o cotidiano, também se torna possível atentar para possibilidades de escapes para a não-cotidianidade, momentos de reflexão, descontinuidade, crítica e manifestação da individualidade.

E nesta perspectiva, a pesquisa realizada possibilitou identificar que os cadernos são objetos recorrentes nos espaços de ensino-aprendizagem. Naquela época mais que hoje. Mas, ainda que tenhamos um crescimento muito significativo de outros suportes para realização de registros e atividades escolares, os cadernos ainda ocupam um lugar muito importante no dia-a-dia de estudantes e profissionais da educação. São objetos que possibilitam registros e expressam elementos do contexto nos quais tomam forma. À medida que são utilizados para atividades de diferentes disciplinas ensinam aos estudantes como se dividem os saberes (CHARTIER; RENARD, 2000). Ou seja, a partir de um determinado conjunto de tarefas agrupadas em torno do título “matemática”, as crianças constroem uma representação sobre essa área de conhecimento. O conjunto de atividades realizadas nos cadernos, além disso, mostra aos alunos quais são os saberes escolares legítimos e qual é a hierarquia entre as disciplinas. Português, por exemplo, aparece como uma disciplina evidentemente mais importante, afinal muitas páginas dos cadernos lhe são dedicadas. Enquanto isso, Educação Física, que não deixa traços registrados, é vista como menos importante.

Cadernos medeiam aprendizados que também podem promover desenvolvimentos importantes. Os registros ali realizados podem contribuir para a memorização e para a realização de atividades em relação a conteúdos relevantes. Nos cadernos é possível promover uma série de usos da escrita plenos de sentido. Contudo, sua utilização, muito longe de ser intuitiva, requer aprendizagens específicas e implica em uma série de mediações intencionais que



possibilitem ao estudante a compreensão a respeito do uso social desse instrumento. Durante a realização do trabalho de campo de mestrado, foi acompanhada uma professora que teve dificuldades em comunicar às crianças o que esperava delas ao solicitar que “pulassem a linha” entre uma atividade e outra. Naquele bairro, atravessado pela linha do trem, pular a linha era transcender limites, enfrentar perigos, fazer algo que tinha uma conotação de proibido. Foi necessário que ela se atentasse aos sentidos que as crianças atribuíam às suas palavras para poder encontrar outras formas de ensinar que considerassem as vivências anteriores de seus pequenos estudantes.

Para além dos conteúdos, a própria utilização desses suportes exige uma série de habilidades, tais como organização e planejamento. É assim, aquilo que comumente é nomeado como “capricho”, possibilita aprendizados importantes tanto para o sucesso escolar quanto para outras dimensões da vida. Porém, não queremos com isto afirmar que apenas a utilização de cadernos em conformidade com as expectativas de profissionais da educação seja promotora de desenvolvimento. Por vezes, a insubordinação (revelada por meio de ilustrações e comunicações não permitidas, por exemplo) é uma forma de manifestação importante. Como discute Vigotski (2004, p. 312), ao referir-se à transgressão de regras como uma forma de agir de acordo com os próprios conceitos de bem e mal: “essa criança revela astúcia fora do comum, agilidade, inteligência, autêntico heroísmo”.

A articulação entre as dimensões cognitivas e afetivas, tão cara à Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente nas páginas dos cadernos.

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p.702)

As expressões de afeto, tanto positivas quanto negativas, entre a professora e sua turma vão se revelando, com frequência, no modo de verificar as atividades realizadas, nos elogios e correções, nas reprimendas expressas por meio de bilhetes. Tais marcas são tão significativas na relação com os materiais

escolares que favorecem imensamente a disposição e o desejo de aprender ou, numa direção oposta, podem culminar na eliminação completa dos cadernos. É um fato amplamente registrado pelas pesquisas do campo da história da Educação que apenas pessoas consideradas como “bons alunos” guardam seus materiais escolares (GVIRTZ, 1999; BUKIET, MÉROU, 2000; CHARTIER, 2003). Durante o longo processo de pesquisa as crianças que tinham uma trajetória escolar marcada por percalços e dificuldades, comumente se livravam dos materiais escolares. Foi bastante emblemática a situação de uma das crianças que, em meados do ano letivo, queimou seu caderno, que continha reclamações de sua professora e registrava as dificuldades que vivia no processo de alfabetização.

Em meio a uma complexa trama de relações, os cadernos tomam forma e seus conteúdos expressam tanto aspectos pessoais, quanto relacionais, pedagógicos e contextuais.

É muito comum que nós, profissionais da Psicologia, sejamos procuradas por famílias ou professores para, a partir dos elementos presentes nesses materiais, emitirmos opiniões e pareceres em relação a dificuldades que surgem no processo de escolarização. Com muita frequência, nos são solicitadas interpretações imediatas, a partir de características como: a presença ou ausência de registros e realização de tarefas, o esmero na realização das atividades, os erros ou acertos, dentre muitas outras características. A partir do longo processo de pesquisa que brevemente aqui sintetizei foi possível identificar que:

Os cadernos escolares não podem ser compreendidos unicamente com base naquilo que é possível identificar ao observar o seu conteúdo e sua apresentação. São materiais escolares que tomam forma num contexto educacional, social, político e, portanto, são compostos numa multiplicidade de relações que ocorre na escola e em torno de sua organização. Assim, para compreender os conteúdos dos cadernos é importante dispor de informações adicionais sobre o processo de escolarização em suas diferentes dimensões, com vistas a buscar conhecer aspectos expressos pelo sujeito e por outros atores desse processo que, apesar de não se revelarem diretamente nas páginas do caderno, podem ser apreendidos por meio de diferentes formas de comunicação. (PERETTA; LIMA, 2021, p. 45)

Assim, torna-se muito relevante realizar um movimento de investigação da queixa escolar, buscando uma análise contextualizada dos diferentes elementos que compõem o processo de escolarização. Como destacam Facci, Eidt e Tuleski (2006):

Uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar, portanto, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É, justamente, sobre essas noções e conceitos, que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. (p. 118)

Assim, para que seja possível contribuir para o planejamento de como se dará o ensino é importante conhecer, especialmente, as potencialidades da criança e aquilo que está em processo de desenvolvimento. Ou seja, é fundamental atentarmos-nos à ZDP, para que a mediação possa produzir avanços em relação à apropriação de conhecimento e no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Assim, os cadernos podem ser riquíssimos na prática em Psicologia Escolar se compreendidos como disparadores de processos de investigação amplos, que se atentam às dimensões institucionais e relacionais, podendo incluir ações junto ao corpo docente que possibilitem problematizar e planejar coletivamente o lugar que os diversos materiais escolares e recursos didáticos ocuparão, bem como as mediações necessárias à realização das atividades. Assim como discutimos em Peretta e Lima (2021) é fundamental o compromisso “com a construção de propostas pedagógicas que prevejam o estabelecimento de vínculos positivos entre os sujeitos e a aprendizagem escolar, que se direcionam para as potencialidades e promovam a emancipação” (p. 43).

### **3 Na prática, a teoria é a mesma**

Começamos este artigo com o relato de elementos de vivências das autoras na atuação e pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional. Caminhos distintos, ainda que repletos de elementos comuns, que nos aproximaram da Psicologia Histórico-Cultural. São vivências que ilustram a imperiosa necessidade de que

qualquer prática profissional esteja alicerçada na teoria. Se, como afirma Bourdieu, “Toda técnica é uma teoria em atos” (apud THIOLENT, 1987, p. 44), toda prática sempre se baseia em determinada fundamentação teórica que precisa ser explicitada e aprofundada continuamente. Trata-se, também, de um compromisso ético e político da/o psicóloga/o com sua formação, seu trabalho e a sociedade. Para Saviani (2005, p. 262), “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

Ressaltamos, todavia, que a coerência teórico-prática não é prerrogativa de determinado referencial teórico, mas envolve alguns elementos, assim elencados por Peretta, Caldas e Lara (2014) a partir da tese de Tanamachi (1997), “Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar”:

Consideração das múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas, históricas) e presença de concepção sobre o homem e sobre a Educação; Contribuição teórico-prática articulada à realidade em que se está inserido; Pressupostos teórico-metodológicos/ referência a autores do pensamento crítico e o modo como são apropriados; Explicitação de um compromisso técnico-político e/ou teórico-prático com a transformação da Psicologia (PERETTA; CALDAS; LARA, 2014, p. 41).

Destacamos que seja qual for o referencial adotado, é necessário que tais premissas sejam orientadoras da prática em Psicologia Escolar. A Psicologia Histórico-Cultural não é, certamente, a única perspectiva teórica que permite uma aproximação crítica das questões educacionais. Contudo, a adoção de uma concepção que entende a constituição humana numa relação dialética com seu contexto histórico e social e considera o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como mediadas culturalmente é potencialmente capaz de embasar atuações que visem superar compreensões inatistas, que aprisionam indivíduos em rótulos e que estabelecem limites ao desenvolvimento humano. Ainda assim, compreendemos que, algumas vezes, é necessário recorrer a autores que não partem da Psicologia Histórico-

Cultural, mas dialogam com ela, seja pela temática que abordam, seja pela sua importância na construção histórica do conhecimento<sup>13</sup>.

Notamos, na definição acima apresentada, o rompimento com o mito da neutralidade científica que, ao separar sujeito e objeto compromete-se com “a manutenção das sociedades divididas” (PATTO, 2007, p. 12), da exploração e da opressão. O compromisso com a sociedade, especialmente nestes tempos terríveis de pandemia do novo coronavírus (COVID-19) torna-se ainda mais premente, pois nos remete a uma compreensão da dimensão humana que necessariamente deve abarcar aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais e não olhar o sujeito de modo asséptico, deslocado de suas condições materiais concretas.

Como lucidamente escreve Moraes (2001, p. 10)

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Na pesquisa interinstitucional, “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, realizada em sete estados brasileiros (Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina)<sup>14</sup>, coordenada pela Professora Marilene Proença (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014) cujo objetivo foi conhecer a atuação de psicólogas e psicólogos da rede pública de educação, as autoras constataram que apenas no estado do Paraná as psicólogas trabalhavam numa perspectiva institucional “(79,3%) contemplando atividades mais abrangentes na instituição escolar” (SOUZA;

<sup>13</sup> Como por exemplo, Patto (1997; 2007) e Heller (2000).

<sup>14</sup> Uma pesquisa com tal amplitude envolveu dezenas de pesquisadoras/es. As autoras deste artigo estiveram diretamente envolvidas nas diversas etapas da realização do estudo, que foi coordenado em Minas Gerais pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva. A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anabela Almeida Costa e Santos Peretta participou inicialmente da equipe paulista e, posteriormente, juntou-se à equipe mineira. Foi no desenvolvimento dessa pesquisa que as autoras deste artigo deram início a uma série de trabalhos em parceria.

YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014, p. 248) e não e nos moldes clínicos ou em ambas as modalidades, como nos demais estados. Não coincidentemente, a maioria das/os participantes paranaenses citou autoras e autores referentes à Psicologia e à Educação como fundamentos em seu trabalho e, ainda, 47% realizaram cursos de pós-graduação também na área da Educação, como relatam as autoras: “De fato, notamos que há associação significativa entre as áreas dos cursos de pós-graduação e autores citados pelos participantes.” (idem, p. 251).

Nos estados da Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo, os participantes citaram autores tanto da educação quanto da área clínica, em consonância com o panorama nacional anteriormente descrito. Contudo, podemos perguntar: como o psicólogo consegue estabelecer um diálogo entre estudiosos muitas vezes díspares em sua compreensão acerca das questões do desenvolvimento, da aprendizagem e da Educação? É possível configurar esse diálogo? Como o profissional traz estes autores para sua prática na Secretaria de Educação? (idem, p. 251)

É interessante destacar que o discurso de participantes paranaenses e paulistas foi considerado, pelas pesquisadoras, como crítico e analisado como fruto da graduação em instituições públicas estaduais de Ensino Superior e de cursos de pós-graduação na área educacional, evidenciado na atuação majoritariamente institucional, abarcando todos os segmentos das escolas (estudantes, familiares, docentes, gestores e demais funcionários) e com uma fundamentação teórica em autoras e autores da área da Educação, como por exemplo Vigotski, Luria, Leontiev, Dermeval Saviani, Maria Helena S. Patto e Marilene Proença. Considerando a coerência entre a menção a esses nomes e as práticas desenvolvidas na rede pública de educação pelas psicólogas e psicólogos da pesquisa, destacamos a importância de uma formação, tanto inicial como continuada, pautada por um referencial consistente e crítico. Além disso,

É preciso que haja um comprometimento do psicólogo com as questões educacionais, de maneira que a Psicologia não recaia no paradigma tecnocrático, que tenta aproximá-la dos ideais da ciência moderna ou do completo abandono das metodologias científicas. Sendo assim, os cursos de graduação precisam se preocupar com a preparação de profissionais que sejam capazes de criticar o modelo clínico, patologizante, que tem

muitas vezes caracterizado a atuação do psicólogo na Educação, procurando formar alunos que estejam comprometidos com a transformação das condições materiais nas quais estão inseridos. (FACCI; SILVA, 2014, p. 278)

Nesse processo formativo é imprescindível que a/o estudante de Psicologia compreenda que cada abordagem teórica traduz uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, para não cair “em um ecletismo teórico-metodológico.” (idem, p. 279). Essa crítica já havia sido realizada por Vigotski (1996) no começo do século XX, devido ao modo como os fatos humanos eram analisados pela Psicologia. O autor nos lembra de que

A regularidade na mudança e o desenvolvimento das ideias, a aparição e a morte dos conceitos, incluída a mudança de categorizações, etc., tudo isso pode explicar-se cientificamente se relacionarmos a ciência em questão com: 1) o substrato sociocultural da época, 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico, 3) com as exigências objetivas que põe ao conhecimento científico a natureza dos fenômenos objeto de estudo no estágio atual da investigação. Quer dizer, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que estuda a ciência em questão. (Vigotski, 1991, p. 270, tradução nossa).

Dessa forma, é fundamental que em sua formação, as/os estudantes conheçam os princípios norteadores das diferentes concepções teóricas que lhe são apresentadas, como modo de combater uma mera assimilação sem compreensão ou repetição sem o devido respaldo epistemológico. Defendemos, portanto, uma formação que possa fomentar vivências teórico-práticas, intensas afetiva e cognitivamente, em que estudantes possam utilizar a teoria a partir da consciência de seu lugar no mundo, das condições concretas da educação e da necessidade de mudanças no modo como se dão as relações sociais. E que assim a teoria, para além, de palavras esvaziadas de sentido, possa se constituir, conforme nos disse Clarice Lispector, em “palavras incorporadas”, ferramentas de compreensão e transformação da realidade.

Costuma-se ouvir, quase que à guisa de um ditado popular, que “na prática a teoria é outra!”, mas defendemos aqui que na prática a teoria é a mesma, ou seja, se a/o psicóloga/o apropriar-se efetivamente do referencial



teórico que escolheu **intencionalmente** para desenvolver a sua prática profissional, ela/e constatará que ambas constituem-se de modo dialético e somente por meio dessa interlocução poderá realizar seu trabalho e superar, por ruptura, elementos destoantes à essa teoria.

Para finalizar, trazemos um trecho da música “Caminhos do Coração” de Gonzaguinha (1982), que sintetiza de modo poético, a importância das diferentes relações e vivências que marcam a formação, inicial e continuada, para a atuação em Psicologia:

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

## Referências

BUKIET, S.; MÉROU, H. *Les Cahiers de la République*. Paris: Alternatives, 2000.

CHARTIER, A.M. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée, *Le Télémaque*, n. 24, p.81-110, 2003. Disponível em: Acesso em: 4 dez. 2021.

CHARTIER, A.M.; RENARD, P. Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*. n° 22, p. 135-159, 2000. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2347](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2347). Acesso em: 4 dez. 2021.

COSTA, E. L. R. *A Análise Neuropsicológica da Escrita em Cadernos Escolares*. 1993, 214f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1993.

COSTA, E. L. R. *Referenciais Teóricos para a Análise Neuropsicológica de Cadernos Escolares* (uma técnica auxiliar do diagnóstico). 1983, 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1983.

DELARI Jr., A.; BOBROVA PASSOS, I. V. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem*, Campinas, p.1-40, 2009.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D., TESSARO, N. S.; LEAL, Z. F. R. G.; SILVA, V. G.; ROMA, C. G. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 323-338, 2007.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In: SOUZA; M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014, pp. 275-282

GONZAGUINHA, Caminhos do Coração. In: GONZAGUINHA, *Caminhos do Coração*, [S. l.]: EMI-Odeon, 1982.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Centauro, 2005. (Trabalho original publicado em 1959).

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, p.699-710, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>.

MARINHO, F. S. *Zona de Desenvolvimento Próximo: Uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil, 2018.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001. <https://core.ac.uk/download/pdf/25652827.pdf>.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP* [online]. 1997, v. 8, n. 1 [Acessado 29 Novembro 2021], pp. 63-89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>. Epub 25 Nov 1998. ISSN 1678-5177. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Declaração de Salamanca, aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara\\_o\\_de\\_Salamanca\\_15226886560741\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara_o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

PATTO, M. H. S. A Psicologia em questão. In M. H. S. Patto & J. A. Frayze-Pereira. *Pensamento cruel*. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia? (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PERETTA, A. A. C. S.; LIMA, L. R. O que revelam os cadernos escolares: uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar. In: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. *Psicologia Escolar Crítica e Registros Documentais*, Campinas-SP: Átomo e Alínea, 2021.

PERETTA, A. A. C. S.; CALDAS, R. F. L.; LARA, J. S. A. A pesquisa: aspectos teórico-metodológicos. In: M. P. R. SOUZA; S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO. (Org.). *A atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014, p. 33-46.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos Cedes*. v. 24, n. 62, p. 100-116, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100007>.

SADALLA, A. M. F.; BARIANI, I. C. D.; ROCHA, M. S. P. M. Roteiro de Observação e Análise de Material Escrito. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.3, n.2, p. 171-174, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571999000200009>.

SANTOS, A. A. C. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. 2002. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, A. A. C. *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*. 2008. 313p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. *Educação socialista pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. E-book. Disponível: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/>. Acesso em 2 de dezembro de 2021

SOUZA, M. P. R.; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções*. In M. P. R. SOUZA; S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO. (Org.). *A atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014, p. 223-256.

TANAMACHI, E. R. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, 1997.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski*. *PSICOLOGIA USP* (Impresso), p. 757-779, 2010.

VIEIRA, A. P. A. *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (Trad. José Maria Bravo) Madrid, ES: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701, 2010. (Trabalho original publicado entre 1933-1934). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988. (Trabalho original publicado em 1933).

Recebido em dezembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática

Facing medicalization on the school floor:  
research, theory and practice

*Adriana de Fátima Franco<sup>1</sup>  
Silvana Calvo Tuleski<sup>2</sup>  
Fernando Wolff Mendonça<sup>3</sup>*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo expor o percurso desenvolvido desde a gênese, o processo e os resultados de um projeto de pesquisa interinstitucional que surgiu das demandas das secretarias de educação de municípios do Paraná. Destacamos a característica de originalidade da pesquisa devido aos processos que conformaram sua realização, que envolveu, a partir dos fundamentos da psicologia Histórico-Cultural, ações teórico-práticas nos municípios. O trabalho abrangeu diferentes segmentos da organização social dessas cidades, culminando com diferentes produções científicas e de alcance popular, numa demonstração da unidade entre pesquisa-ensino-extensão. Destacamos, na organização, as tomadas de decisão e os estudos coletivos; no aspecto teórico, o aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pautados na observância contínua de não abstrair seus fundamentos teórico-metodológicos, ou seja, o materialismo histórico e dialético. Trataremos dos princípios teórico-metodológicos estudados,

## ABSTRACT

This article aims to expose the path developed since the genesis, process and results of an inter-institutional research project that emerged from the demands of the education secretariats of municipalities in Paraná. We highlight the originality characteristic of the research, which involves, from two foundations of Historical-Cultural, theoretical-practical actions in the municipalities, involving different segments of the social organization of the municipalities involved, culminating with different scientific and popular productions demonstrating the unity of research-teaching-extension. We emphasize decision-making and collective studies in the organization. In the theoretical aspect, the deepening of studies on child development from the perspective of Historical-Cultural Psychology was based on the continuous observance of not abstracting its theoretical-methodological foundations, that is, historical and dialectical materialism. We will deal with the theoretical-methodological principles studied, in the form and content unit, as articulators of all the actions carried out.

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2727-1367>. E-mail: [affranco@uem.br](mailto:affranco@uem.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6967-2548>. E-mail: [sctuleski@uem.br](mailto:sctuleski@uem.br).

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6193-4793>. E-mail: [fwmendonca@uem.br](mailto:fwmendonca@uem.br).



na unidade forma e conteúdo, como articuladores de todas as ações realizadas. Por fim, apresentaremos as ressonâncias do projeto ainda existentes no interior dos municípios, uma vez que, quando se conclui um projeto que abarcou oito anos, este se finaliza apenas formalmente, pois seu aspecto “formador” não se encerra, o que nos afirma a importância dos processos educativos e seus resultados que não são imediatamente perceptíveis.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Medicalização. Desenvolvimento Infantil.

Finally, we will present the resonances of this project that still exist in the interior of the municipalities, since when a project that spanned eight years is completed, it is only formally concluded, but its "forming" aspect does not end, which confirms its importance. of educational processes and their results that are not immediately perceptible.

**Keywords:** Teacher Training. Medicalization. Child Development.

## 1 Introdução

Este artigo tem por objetivo expor a gênese, o processo e os resultados de um projeto de pesquisa interinstitucional que surgiu das demandas das secretarias de educação, inicialmente de dois municípios do Paraná, e foi se ampliando gradativamente. Mais do que um texto descritivo, nosso desafio é demonstrar a relação entre texto e contexto, empregando o método materialista histórico e dialético na exposição, por ter sido este que nos orientou ao longo de toda a pesquisa.

A pesquisa em tela teve seu início formal após a aprovação pelo Comitê de Ética institucional da UEM em maio de 2013. Esta fase inicial, ou Fase I, da pesquisa foi concluída em maio de 2017. Nesse mesmo ano iniciamos a Fase II, que se encerrou em 2020, portanto em meio à pandemia de covid-19 no Brasil. Enfatizamos o aspecto formal, porque, de fato, a pesquisa iniciou-se antes, com a solicitação das secretarias de Educação de dois municípios. Psicólogos/as e pedagogos/as ligados/as a essas secretarias municipais procuraram aos autores com uma preocupação relacionada à quantidade de crianças medicadas com psicotrópicos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Após algumas reuniões fomos delineando o que se tornou um projeto de pesquisa que abarcou vários municípios do Paraná, como detalharemos mais adiante.

Destacamos a característica que a pesquisa foi tomando, pelo próprio caráter de organização coletiva. Ela fugiu aos padrões normalmente descritos nos manuais



de pesquisa, pois envolveu coleta e análise de dados quantitativos, estudos teóricos com integrantes das secretarias e ações teórico-práticas nos dos diversos municípios participantes. O trabalho envolveu diretores de escolas, professores e secretarias municipais de saúde, educação e assistência social, que desenvolveram ações conjuntas. A socialização dos resultados também ocorreu por diversas vias, desde aquelas voltadas à comunidade científica e também as dirigidas à comunidade em geral, demonstrando a unidade entre pesquisa-ensino-extensão. Duas características marcantes no que tange à organização foram as tomadas de decisão e os estudos coletivos. No aspecto teórico destacamos o aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pautados na observância contínua de não abstrair seus fundamentos teórico-metodológicos, ou seja, o materialismo histórico e dialético.

Organizaremos nossa apresentação expondo com mais detalhes a gênese, o processo e os resultados desde a Fase I até a Fase II da pesquisa. Em seguida, trataremos dos princípios teórico-metodológicos estudados, na unidade forma e conteúdo, como articuladores de todas as ações realizadas. Por fim, apresentaremos as ressonâncias deste projeto ainda observadas no interior dos municípios, uma vez que, quando se conclui um projeto que abarcou oito anos, este se finaliza apenas formalmente, pois seu aspecto “formador” não se encerra. Tal fato confirma a importância dos processos educativos e seus resultados que nem sempre são imediatamente perceptíveis.

## **2 Uma pesquisa que não cabe em gavetas: sobre a necessidade de articular as várias dimensões da prática social**

Como exposto, nosso intuito não é uma mera descrição da pesquisa. Ao contrário, queremos demonstrar que a atividade de produzir conhecimento científico tem uma finalidade social. Dito de outra forma, é na realidade social que se encontram os problemas a serem investigados pelos pesquisadores. Por meio da análise e síntese teórica, eles buscam a explicação dos fenômenos não apenas para mera constatação de sua existência, mas para compreender suas múltiplas determinações, de modo a poder intervir, seja no âmbito das ciências da

natureza, seja no âmbito das ciências humanas e sociais. O conhecimento científico que se produz deve operar este retorno à prática social, do contrário torna-se “letra morta”, conforme Saviani (2011).

Esta concepção materialista histórica e dialética da relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido não é uma mera abstração, mas implica na objetivação da atividade humana naquilo que nos diferencia das demais espécies animais: o ato de antecipar as nossas ações tendo em vista um fim consciente. Tal atividade é individual e coletiva ao mesmo tempo. Individual porque cada pesquisador ou participante realiza determinadas ações em específico tendo em vista um objetivo ou investigação delimitados. Porém, cada uma das ações se articula a objetivos mais amplos, coletivos, colocados pelo conjunto dos participantes (IANNI, 2011; NETTO, 2011; SANFELICE, 2008; TONET, 2013).

Foi assim que desenvolvemos a pesquisa intitulada “Retrato da medicalização da infância no Estado do Paraná” (Fase I e II). Sua gênese se deu na busca por respostas por parte das secretarias de educação dos dois municípios, cujos integrantes, pedagogas/os e psicólogas/os, procuraram pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá para relatar um problema com o qual se deparavam cotidianamente nos Centros de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: o crescente número de crianças diagnosticadas e medicadas com psicotrópicos. As equipes recebiam as queixas e estranhamentos das professoras em relação a tal fenômeno e não sabiam dizer se esse número era ou não preocupante. Do mesmo modo, não tinham certeza se essas crianças de fato necessitavam de tais medicamentos para poderem aprender ou se comportar melhor nas salas de aula.

Após esse primeiro contato, foram quatro reuniões para definirmos que as respostas deveriam partir de um levantamento de dados sobre o número de crianças medicadas, quais os diagnósticos, que especialidades médicas estavam diagnosticando, quais os medicamentos e dosagens prescritas, se havia algum outro trabalho de apoio às crianças ou somente a prescrição de medicamento, dentre outras questões. Juntamente com as equipes, o questionário de coleta de dados foi elaborado, visando responder à primeira

indagação: o número de crianças diagnosticadas e medicadas era preocupante ou não? Desta primeira indagação, era necessário avançar para um levantamento de dados em outras regiões e para o que versava a bibliografia nacional e internacional sobre este fenômeno.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética institucional da UEM (CAE 06875112.0.0000.0104), foi iniciado o levantamento nos dois municípios que abrigariam a pesquisa, mediante o treinamento nas escolas sobre como orientar e tirar dúvidas dos pais a respeito do questionário, que seria preenchido no ato da matrícula das crianças. Todo este trabalho foi acompanhado e realizado pelas equipes das secretarias juntamente com os pesquisadores, do mesmo modo que a inserção dos dados no programa Business Intelligence – BI<sup>4</sup> que permitiu a análise e cruzamento dos dados. Fazíamos reuniões constantes tanto para a organização da coleta quanto para estudos, outra necessidade demandada pelo grupo. A partir dessas reuniões e dos contatos existentes entre pedagogas/os e psicólogas/os dos municípios da região, integrantes de secretarias de outros municípios nos procuraram buscando a participação no projeto, pelas mesmas preocupações. A cada ano de organização e coleta, de reuniões e de estudos, novos municípios foram integrando o projeto, somando ao todo onze. Destes, em nove a coleta foi realizada por censo (Maringá, Paiçandu, Campo Mourão, Rio Bom, Mandaguari, Cambé, Cascavel, Ponta Grossa, Cianorte) e em dois, por amostragem (Londrina e Rolândia). A escolha da amostragem como metodologia de coleta nos dois municípios decorreu das condições de trabalho nas secretarias, que poderiam dificultar a coleta por meio de censo. Para esse processo foram randomizadas escolas para as coletas, de forma a garantir uma amostra confiável.

Por demanda das secretarias e porque entendíamos que os dados quantitativos em si mesmos não nos diziam nada, precisávamos cada vez mais nos aprofundar nas múltiplas determinações sobre os fenômenos da medicalização da infância. Os dados obtidos no segmento da Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos, apresentaram uma variação de 0,99% a

---

<sup>4</sup> Software que auxilia na organização e análise dos dados.

1,94% de alunos medicados com psicotrópicos, cujos percentuais por municípios encontrados foram: Cambé (1,86%), Campo Mourão (1,07%), Cascavel (1,15%), Cianorte (0,82%), Mandaguari (0,99%), Maringá (1,43%), Paiçandu (1,94%), Ponta Grossa (1,2 %) e Rio Bom (4,4%), conforme discutido em Eidt, Tuleski, Franco, Mendonça, Ferracioli e Bonadio (2020) e Mendonça, Scherrer, Coelho, Tuleski, Franco, Ferracioli e Pereira (2019).

Em relação aos dados referentes ao Ensino Fundamental nos nove municípios cuja coleta foi por censo, obtivemos uma variação de 4 a 7% de crianças medicadas com psicotrópicos nesta faixa etária, assim distribuídas: Cambé (5,21%), Campo Mourão (6,5%), Cascavel (4%), Cianorte (4,68%), Mandaguari (5,78%), Maringá (7,01%), Paiçandu (5,35%), Ponta Grossa (4,14%) e Rio Bom (5,66%), conforme discutido por Tuleski, Franco, Mendonça, Ferracioli e Eidt (2019).

Os dados mostravam determinadas regularidades, independentemente das características dos municípios, se de grande ou pequeno porte, com maior ou menor rede de saúde e assistência social, ou mesmo se de maior ou menor densidade demográfica, nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB ou Índice de Desenvolvimento Humano - IDH<sup>5</sup>. A cada coleta e cruzamento, procurando capturar ainda quantitativamente qual diagnóstico predominava e qual medicação era mais prescrita, um dado se repetia: o diagnóstico predominante era de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No entanto, o medicamento mais prescrito se alterava na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No primeiro segmento predominava a Risperidona como maior prescrição para TDAH e no segundo, o Metilfenidato, também para TDAH. Além disso, havia um amplo espectro de outros diagnósticos, em índices menores, tais como: depressão, transtorno bipolar, ansiedade, transtorno do espectro autista, dentre outros.

---

<sup>5</sup> Os índices citados, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, são indicadores de avaliação do impacto das políticas públicas de educação e desenvolvimento social sobre os municípios brasileiros. Sobre o resultado desses índices são definidos os critérios de prioridades de recursos técnicos e financeiros para a melhoria de seus resultados. (fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>)

Outro dado que nos chamou a atenção foi que muitas crianças estavam sendo medicadas com dois e até cinco medicamentos psicotrópicos combinados simultaneamente, sendo que era necessário que investigássemos as possíveis interações adversas de tais combinações. Esta questão foi objeto de estudo de Tabuti (2018). A autora se propôs a quantificar o número de crianças matriculadas na primeira fase do Ensino Fundamental de um município de médio porte do interior do Paraná que faziam uso de dois ou mais medicamentos controlados. Os resultados apontaram que 87 crianças faziam uso de dois ou mais medicamentos controlados em associação. Entre as crianças que faziam a terapia polifarmacológica, 79 utilizavam associação de 2 medicamentos, 6 crianças faziam uso da associação de 3 medicamentos e 2 crianças tomavam 5 medicamentos associados. Foram identificadas as classes terapêuticas dos medicamentos prescritos em associação para as crianças da primeira fase do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município pesquisado. Dentre eles estão os anticonvulsivantes, antipsicóticos, estimulantes, ansiolíticos e os antidepressivos.

Conforme esses dados se repetiam, a necessidade de compreendermos melhor os efeitos colaterais e regulamentações para as prescrições desses medicamentos em crianças tornou-se imperativa para o grupo. Convidamos pesquisadoras da área farmacêutica para integrar o projeto, que prontamente se interessaram, visto que tinham as mesmas preocupações. Os estudos realizados nas reuniões da pesquisa versavam sobre a história e o desenvolvimento do TDAH, os efeitos colaterais dos medicamentos prescritos para este transtorno e uso *off-label* (fora da bula), além do desenvolvimento infantil com enfoque para o desenvolvimento da atenção voluntária e controle voluntário do comportamento, apontados na literatura médica como sintomas do transtorno mais diagnosticado nos municípios participantes. Participavam dessas reuniões integrantes das secretarias dos municípios envolvidos, professores pesquisadores das universidades envolvidas (Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Universidade

estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE), estudantes de graduação e pós-graduação. Destacamos que, conforme o número de municípios foi se ampliando, outras universidades e pesquisadores passaram a fazer parte do projeto, tornando-se uma investigação multicêntrica. O debate realizado entre os integrantes da pesquisa e as redes de educação e saúde dos diversos municípios proporcionou um acúmulo significativo de conhecimento, integrando várias áreas, como Medicina, Farmácia, Psicologia e Pedagogia. Esse conhecimento foi sistematizado no livro “O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento”, organizado por Tuleski e Franco (2019).

Os estudos realizados ao longo desses oito anos do projeto subsidiaram sete fóruns de discussão sobre a medicalização da infância e TDAH, que contaram, em alguns municípios, com a participação de gestores das escolas e profissionais das redes de saúde e assistência social, bem como a comunidade externa. Após a coleta e sistematização dos dados em cada município, reuniões e debates para a devolução dos dados eram realizadas pela equipe do projeto. Ao mesmo tempo, ações internas às redes eram desenvolvidas pelos participantes do projeto que as integravam. Desses estudos coletivos resultaram aprofundamentos em pesquisas distintas em dissertações de mestrado (COLAÇO, 2016; LUCENA, 2016; TABUTI, 2018; VIEIRA, 2019; NIERO, 2017) e teses de doutorado (FERRACIOLI, 2018; SCHERER, 2019). O resultado dessas pesquisas foi socializado no grupo e com os integrantes das secretarias, subsidiando estudos e ações nas redes. Além disso, foram produzidos artigos científicos (EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014; SANTOS, TULESKI e FRANCO, 2016; TULESKI, FRANCO, MENDONÇA, FERRACIOLI e EIDT, 2019; FRANCO, MENDONÇA e TULESKI, 2020; ABRANTES e EIDT, 2019) capítulos de livros (EIDT, TULESKI, FRANCO, MENDONÇA, FERRACIOLI e BONADIO, 2020; FERRACIOLI, 2020; SANTOS, MACHADO, FORNAZARO, BELTRAME, SILVA, TEIXEIRA, PENTEADO e FRANCO, 2020; FERRACIOLI, CASTRO, RIBEIRO, JENSEN, GUILOUSKI e NASCIMENTO, 2020; FRANCO, ALVES e MENDONÇA, 2019; TULESKI, FRANCO, MENDONÇA, PEREIRA, EIDT e FERRACIOLI, 2019; TULESKI e FRANCO, 2019a; PASQUALINI e EIDT, 2019)

e organizadas coletâneas debatendo o tema como Tuleski e Franco (2019b) e Tuleski, Franco e Mendonça (2021). O objetivo desses trabalhos foi o retorno do conhecimento produzido para a comunidade científica, como forma de embasar a formação inicial e continuada de professores e profissionais da área de saúde.

Infelizmente a pandemia de covid-19 impediu que o projeto se encerrasse como imaginávamos, com a organização de um evento para a discussão sobre o tema, integrando os vários municípios e toda a comunidade. Em virtude da pandemia tivemos que suspender as atividades presenciais, como as reuniões, porém demos continuidade à proposta que havíamos iniciado de elaboração de uma cartilha para a formação de professores e a orientação de pais sobre a medicalização da infância. Esse material teve a participação de acadêmicos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e integrantes das secretarias de educação, tendo sido publicado neste ano de 2021 sob o título “Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar” (TULESKI, FRANCO e MENDONÇA, 2021), e está circulando como E-book gratuito, promovendo discussões sobre desenvolvimento infantil e medicalização da infância.

Esse percurso realizado pelo projeto evidencia a integração entre ensino-pesquisa-extensão, finalidade por excelência das universidades públicas. Demonstra a importância de que o conhecimento científico que se produz não fique apartado da comunidade, principalmente da classe trabalhadora. Desafia a pensarmos meios e mecanismos efetivos de aproximação não meramente propagandística, mas efetivamente formativa para com a comunidade em geral. Esse projeto se mostra uma resposta possível à principal pergunta que deve nos nortear enquanto pesquisadores: como o conhecimento científico que produzimos pode ajudar a compreender a realidade social e, principalmente, a enfrentar os problemas que nos assolam desde o nosso cotidiano? Mas não qualquer conhecimento científico, como aquele que se intitula “neutro”, e sim aquele que sirva aos interesses da classe trabalhadora, que atenda às suas necessidades, que caminhe e some na direção da humanização contra a barbarização da vida.



### **3 Fundamentos teóricos são alicerces da prática: como a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento permite o enfrentamento da medicalização da infância**

A partir das necessidades levantadas, foram realizados, pelos membros do projeto de pesquisa já mencionado, estudos pautados na Psicologia Histórico-Cultural. Que apoio esse referencial teórico oferece para pensar a realidade? É possível encontrar nesse referencial explicitações acerca do desenvolvimento do psiquismo que nos permitem analisar os dados para além da aparência do fenômeno e avançar na compreensão de suas múltiplas relações. A compreensão acerca dos princípios teórico-metodológicos nos auxiliou a pensar algumas determinantes e a formular a defesa de algumas teses expostas em diversas publicações realizadas pelo grupo e que apresentaremos na sequência.

A primeira tese (VYGOTSKI, 2000; 2001) é que o desenvolvimento humano não é derivado unicamente da maturação biológica. Caracteriza-se como um desenvolvimento socialmente condicionado (EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014; TULESKI e FRANCO, 2019b; TULESKI, FRANCO, MENDONÇA, FERRACIOLI e EIDT, 2019; ABRANTES e EIDT, 2019; FRANCO, ALVES e MENDONÇA, 2019; LUCENA, 2019; VIEIRA e TULESKI, 2019). Para compreender o desenvolvimento psíquico infantil, partimos do pressuposto de que as funções psíquicas mais complexas (superiores) seguem a lei da internalização formulada por Vigotski obras aqui, isto é, inicialmente são compartilhadas entre as pessoas, entre adultos e criança, sendo, portanto, intersíquicas, e somente após o processo de apropriação tornam-se intrapsíquicas. Por outra lógica, quando concebemos o desenvolvimento psíquico infantil como natural, eminentemente biológico, ou seja, quando não compreendemos a criança como um “ser social” desde seu nascimento, há espaço para a patologização e conseqüente medicalização de qualquer alteração que se apresente em seu desenvolvimento, tomando-a como de ordem individual/biológica. Ressaltamos que a atenção voluntária e a autorregulação do comportamento – comportamento não impulsivo, mas mediado pelo pensamento verbal – integram as funções psíquicas superiores, resultantes de um processo compartilhado socialmente.

A segunda tese apresentada em nossos estudos aponta que as Funções Psicológicas Superiores – dentre elas a atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento, que, quando não desenvolvidos, são tomadas como “sintomas” do TDAH – são produto da interação prático-verbal com os adultos, ou seja, derivam de processos educativos extra e intraescolares bem organizados. Ao realizar essa discussão Ferracioli (2018, 2019) afirma que na escola o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre na e pela atividade do aluno, mediante tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor, objetivando o processo de internalização de signos pelo estudante. Os signos passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada por motivos ligados ao estudo. Ferracioli (2018, 2019) explica ainda que, com o progressivo autocontrole da atenção, o estudante renuncia à necessidade de que alguém lhe auxilie a dirigir a sua atenção, porque é capaz de ignorar quase todos os estímulos atrativos internos e externos visando concluir a tarefa proposta. Nessa direção, o estudo do processo de desenvolvimento cultural da atenção voluntária permite compreender que, mesmo em condições adequadas de ensino, as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda não atingiram esse nível de desenvolvimento atencional (TULESKI, FRANCO, MENDONÇA, FERRACIOLI e EIDT, 2019; TULESKI e FRANCO, 2019a).

Passando à terceira tese defendida pelo coletivo de autores que participaram do projeto, afirmamos, respaldados pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que as Funções Psíquicas Superiores não podem ser tratadas em separado, uma vez que estão articuladas em sistemas interfuncionais que se modificam ao longo da vida por meio da atividade, que liga a criança ao mundo social. Ao analisar as contribuições de Vygotsky (2000; 2001), Luria (1986) e Leontiev (1978), para o entendimento do desenvolvimento psiquismo como unidade material/ideal Niero e Franco (2019) destacam a compreensão dos autores apresentando-o enquanto um sistema interfuncional, processual construído a partir da materialidade. As funções tipicamente humanas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento,

imaginação, emoção e sentimento – são construídas na atividade e a partir de mediações. Esse sistema se constitui enquanto um amálgama, sendo assim nenhuma função pode ser tomada para análise isoladamente.

A necessidade de organizar as atividades de ensino em conformidade com as atividades dominantes (guias) contribuem significativamente para a formação dos processos mais complexos de atenção. Essa é outra tese derivada de todo o processo de pesquisa. Os conceitos de atividades guia (Leontiev, 1978) e de organização da atividade de ensino (Davidov, 1988), fundada na Teoria Histórico-cultural, corroboram de maneira enfática a tese trazida por Vigotski (1998) de que “o ensino adequadamente organizado promove desenvolvimento psíquico” e devolvem ao papel do ensino as possibilidades de formação psíquica e, ao professor, o trabalho de produzir humanidade nos seus alunos. Tais estudos permitiram aos participantes consolidar caminhos que levem a uma formação docente qualificada, aprimorar os processos de planejamento da ação didática e acompanhar adequadamente o desenvolvimento psíquico dos alunos, trabalhos em desenvolvimento em novas pesquisas, ainda que operando por meio das contradições existentes no interior da educação burguesa.

E por último, mas não menos importante, destacamos que medicamentos psicotrópicos e anfetaminas – Risperidona em crianças da Educação Infantil e Metilfenidato em crianças do Ensino Fundamental – ao invés de produzirem desenvolvimento, alteram o funcionamento do sistema nervoso central (SNC). Se antes do seu uso não havia alteração, passará a existir depois, o que pode tornar as crianças dependentes destes ou de outros medicamentos ao longo da vida. A defesa dessa tese está respaldada nos estudos de Campos e Sant’ana (2019), Tabuti (2018), Sanches, Zoia, Matos e Coelho (2019) e Colaço (2019). Quanto à Risperidona, da classe dos antipsicóticos, as autoras afirmam se tratar de substância que possui a função de modificar os processos mentais, determinando dependência física ou psíquica, cuja prescrição para TDAH insere-se no uso *off-label* (fora da bula) do medicamento, o que se torna ainda mais preocupante por seu uso em

crianças pequenas, da Educação Infantil. Acerca do Metilfenidato as mesmas autoras apontam que esse medicamento atua diretamente no SNC e seu mecanismo de ação, assim como de outros estimulantes (inclusive a cocaína), utiliza alterações sinápticas dopaminérgicas, o que leva à afirmação por grupos de pesquisadores de que existe um risco potencial do uso prolongado desse fármaco provocar dependência.

#### **4 Considerando as ressonâncias a título de conclusão**

A reflexão produzida no percurso do trabalho sobre a medicalização da infância faz a indicação de caminhos seguros para o chão da escola. Promover um ensino desenvolvente, pautado na compreensão de que nosso psiquismo se reestrutura na medida em que nos apropriamos de experiências sociais significativas, orientou e orienta possibilidades no enfrentamento do complexo ato educativo em meio à escola que temos, mas rumo à escola que queremos.

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, o evento da pandemia de covid-19 atingiu a escola de maneira significativa. Passado o período de recesso sanitário das atividades escolares, as escolas vêm gradualmente acolhendo seus alunos e buscando acompanhar os impactos da ausência do trabalho educativo sistematizado presencial nas salas de aula. Muitas crianças sentiram diretamente a ausência de um acompanhamento educativo efetivo, ou seja, foram cuidadas no âmbito doméstico em condições que se distanciam, e muito, daquilo que chamamos atividade de ensino.

O lançamento do material educativo “Orientação a pais e professores sobre a medicalização da infância” (TULESKI, FRANCO e MENDONÇA, 2021), em junho de 2021, recuperou questões que já estavam sendo trabalhadas e estudadas, reacendeu dúvidas sobre o desenvolvimento psíquico na infância. O que os dados apontavam para o uso de medicamentos psicoativos, como forma de controle de comportamento da criança, ativa em seu desenvolvimento, tornou a preocupar as redes de ensino. O enfrentamento da problemática medicalizante indica que o legado desse trabalho permanece ativo e pulsante. Perguntas e queixas como: “Meu aluno

desaprendeu?"; "não consigo fazer com que fiquem quietos"; "só quer saber de televisão e celular" são exemplos do pedido de ajuda.

As secretarias de educação solicitaram apoio ao grupo de trabalho do projeto que se tornou referência, no sentido de retomar as discussões com docentes e pais sobre o material publicado. Nessas discussões retoma-se a questão do desenvolvimento infantil, a avaliação do desenvolvimento, a necessidade de repensar os caminhos da problematização das queixas escolares de modo a pensar o/a estudante de modo concreto, como síntese de múltiplas determinações. Esta frase tão repetida e poucas vezes compreendida significa que não podemos abstrair a criança, e também nós professores e professoras, do contexto sociocultural em que estamos inseridos/as. Na atualidade este contexto traz o agravo da crise econômica somado às crises sanitária e política, com desdobramentos no âmbito da saúde física e mental, cujas ressonâncias vão aparecer neste retorno gradativo à escola, no contato mais próximo e não virtual com colegas e professores/as. Considerando esta complexidade, ouvindo e acolhendo as demandas, diversos eventos remotos foram produzidos para atendê-las.

No campo institucional, parte dos pesquisadores integrou-se ao trabalho de extensão, coordenado pela Dra. Alessandra Wihby Fernandes, atuante junto à CAE-UEM – Coordenadoria de Apoio ao Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Especial, vinculado à PEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, intitulado Grupo Multidisciplinar de Assessoria às Secretarias de Educação dos Municípios (317/2021 PEC – CAE). Este grupo constituiu-se em 2020 objetivando atuar na formação docente e na organização do ensino, visando estruturar ações que atendessem às demandas de diversos municípios do Paraná, desde o ano passado, com a institucionalização do Ensino Remoto Emergencial, e agora, em 2021, dando suporte teórico-metodológico às atividades de ensino na retomada das aulas de modo híbrido e/ou presencial.

Os trabalhos referentes às teses postuladas nesse texto continuam a ser produzidos prioritariamente na Educação Especial, Educação Infantil e no ciclo inicial do Ensino Fundamental. As demandas atuais fazem referência ao desenvolvimento das atividades dominantes/guias das crianças que integram a

Educação Infantil (comunicação emocional direta, objeto manipulatória e jogo simbólico), tendo em vista o impacto do isolamento para o funcionamento psíquico deste segmento do ensino. Verifica-se um incremento da queixa sobre o Transtorno do Espectro Autista, do TDAH e a ênfase na avaliação psicoeducacional. O cerne da questão é problematizar o desenvolvimento psíquico em condições tão adversas sem incorrer em patologizações, mas colocando em evidência o nível de desenvolvimento real alcançado nas condições concretas vividas por cada uma das crianças, para pensarmos o nível potencial, aquele no qual o ensino poderá efetivamente consolidar novas formações psíquicas, como nos orienta Vigotski (1996, 2018).

No que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, as demandas estão intimamente relacionadas aos processos escolares de aprendizagem da linguagem escrita, do conhecimento matemático e demais áreas do conhecimento humano. Questões como o tempo da aprendizagem escolar, organização do ensino, resgate dos processos mentais inibidos pela inatividade educativa, associados ao produtivismo de resultado das políticas públicas, a reorganização do apoio à atividade docente, o acolhimento à criança e a centralidade do laudo diagnóstico clínico pressionam os sistemas municipais que buscam compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Tal problemática, embora seja histórica no processo educativo, está acentuada no retorno às aulas presenciais no contexto pandêmico. Enfatizamos que o projeto de pesquisa inicial, que durou oito anos e foi encerrado, desdobrou-se agora em ações extensionistas que buscam dar suporte teórico-metodológico, pensando as demandas escolares no contexto pandêmico e pós-pandêmico pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta atividade extensionista junto à CAE, atendemos municípios que integraram o projeto de pesquisa e muitos outros no estado do Paraná, alguns cujos professores hoje iniciam os estudos sobre o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Retomamos, pois, a necessidade de apoiar os municípios com os conhecimentos que lhes possibilitem superar a realidade apresentada no

momento, unindo forças com alunos da graduação que atuam como estagiários/as e, também, pós-graduandos/as, como atuantes em formação continuada. A estreita vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, tripé fundante da Universidade Pública, permite que as relações entre a problematização da realidade, a produção de conhecimento em pesquisa e a aplicação dele de modo significativo na própria rede de ensino ampliem as possibilidades de enfrentamento e resistência aos desmontes e à precarização do ensino para os filhos da classe trabalhadora, que, via de regra, sofrem as consequências da produção da medicalização da vida e da infância.

## Referências

- ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M.. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. v 3, p. 01-36, 2019.
- CAMPOS, C.B.H.F.; SANT'ANA, D.M.G.. De que é feita a Ritalina e o Concerta? conhecendo o metilfenidato, sua ação, riscos e benefícios. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.
- COLAÇO, L. C.. Medicalização da infância nas pesquisas científicas: o que dizem os estudos na área da Medicina, Educação e Psicologia na Universidade de São Paulo (USP)? In: TULESKI, S.C.; FRANCO, A. F. (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.
- COLAÇO, L. C. *Percorrendo o caminho das concepções de ensino/aprendizagem para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UEM, 2016.
- DAVÍDOV, Vasily. *Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1986.
- EIDT, N.M; TULESKI, S.C; FRANCO, A.F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2759/2519>.



EIDT, N.M.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A.F.; MENDONÇA, F.W.; FERRACIOLI, M.U; BONADIO, R.A. A medicalização na educação infantil no estado do paraná: alguns apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural. In: FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff (Orgs.) *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determina o social dos processos de saúde e doença*. [recurso digital] /– Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020, p.121-147. Disponível em: <https://www.editoraphillos.com/seroun%C3%A3osernasociedadecapitalista>.

FERRACIOLI, M.U. *Desenvolvimento da aten o voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educa o escolar*. 231 f. Tese (Doutorado em Educa o Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.

FERRACIOLI, M.U. Diretrizes histórico-culturais para o estudo da aten o voluntária em contexto escolar. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicaliza o da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

FERRACIOLI, M.U. Implica es pedagógicas preliminares acerca do desenvolvimento da aten o voluntária de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. In: FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff (Orgs.) *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determina o social dos processos de saúde e doença*. [recurso digital] – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020, p.87-120. Disponível em: <https://www.editoraphillos.com/seroun%C3%A3osernasociedadecapitalista>.

FERRACIOLI, M.U; CASTRO, E.C.; RIBEIRO, G.B.; JENSEN, H. C.; GUILOUSKI, P. C. A.; NASCIMENTO, V. J. B F. Panorama da Medicaliza o de Crianças em Escolas Municipais da Cidade de Ponta Grossa, Paraná. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (Org.) *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranavaí: EduFatecie, 2020, p. 394-424. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/book/60>.

FRANCO, A.F.; ALVES, A.M.P.; MENDONÇA, F.W. Dos jogos de Papeis   Atividade de Estudo: Educa o para o Desenvolvimento. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos*. Eduem: Maringá, 2019. <https://doi.org/10.4025/9788576287674>.

FRANCO, A.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. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8289>. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8289>.

IANNI, Otávio. A construção da categoria. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 397-416, Abr/2011.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LUCENA, J. E. E. *O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na idade Pré-Escolar a luz da Psicologia Histórico Cultural: contribuições para processos educativos e práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UEM, 2016.

LUCENA, J. E. E. Para além da crítica à medicalização: em busca de práticas educativas voltadas a formação da atenção voluntária na educação infantil. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

MENDONÇA, F. W.; SCHERER, C. A; COELHO, R. T.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A.F; FERRACIOLI, M.U; PEREIRA, R.L. O problema da medicalização na faixa etária de 0 a 10 anos: correlação de dados nos municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

NETTO, J. P. Entrevista: Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2011, v. 9, n. 2 [Acessado 12 Julho 2021], pp. 333-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200010>. Epub 27 Set 2011. ISSN 1981-7746. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200010>.

NIERO, B. C. *O diagnóstico e o uso de medicamento controlado em crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma análise de um município do interior do Paraná*. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.

NIERO, B.C; FRANCO, A.F. O diagnóstico de TDAH e desenvolvimento da atenção: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: TULESKI, Silvana Calvo;

FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: relação entre natureza e cultura no desenvolvimento humano e a tarefa do processo educativo. In: MAGALHÃES, N. M.; EIDT, N. M. (Orgs.). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. 1aed.: CRV, 2019, v., p. 57-.

SANCHES, A.C.C; ZOIA, E.T.; MATOS, N.S.D.; COELHO, R.T.. O TDAH e a medicalização da aprendizagem: enfrentamentos necessários à formação humana. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

SANFELICE, J.L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2º Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p.69-94.

SANTOS, A.C.V.; MACHADO, G.J.M.M.; FORNAZARO, K.; BELTRAME, L.A.; SILVA, P. B.; TEIXEIRA, T. H. S.; PENTEADO, V.O.B.; FRANCO, A.F.. Princípios da Periodização do Desenvolvimento do Psiquismo. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (Org.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo / Paranavaí: EduFatecie*, 2020, p. 198-226. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/book/60>.

SANTOS, D.F.M., TULESKI, S.C., FRANCO, A.F.. TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2016, v. 20, n. 3 [Acessado 18 Outubro 2021], pp. 515-522. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031037>. ISSN 2175-3539. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031037>.

SAVIANI, D.. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.197-226.

SCHERER, C. A. *Contribuição da Música para uma Formação Omnilateral de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental: Um Estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 313f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

TABUTI, E. K. *A prescrição de associações farmacológicas para crianças do Ensino Fundamental do município de Maringá: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

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

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA F. W.; FERRACIOLI, M. U.; EIDT, N. M. Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 154-177, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>. Acesso em: 18 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5863>.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019b.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. A gênese da atenção voluntária e da autorregulação: contribuições dos estudos de Lísina sobre as formas de comunicação adulto-criança até a idade pré-escolar. In: Caio Morais, Jamile Chstinet (organizadores). *Desenvolvimento infantil e comunicação: psicologia histórico cultural e teoria da atividade*. São Paulo: Memnon, 2019a, p. 96-122. ISBN 978-85-7954-150-6.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F.W.; PEREIRA, R. de L.; EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os dados de quatro municípios Paranaenses apontam. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos*. Eduem: Maringá, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/9788576287674>.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F.W.; PEREIRA, R. de L.; EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U., EIDT, N.M. Tem remédio para a educação? considerações da psicologia histórico-cultural. DOSSIÊ TEMÁTICO: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 154-177, Edição Especial, 2019.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F.W. (Orgs.) *Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar / vários autores*. Paranavaí: EduFatecie, 2021. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/book/62>.

VIEIRA, B. M. B. *Medicando meninos e meninas: uma leitura histórico-cultural das relações de gênero no TDAH na infância*. 207f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

VIEIRA, B. M. B.; TULESKI, S. C.. Pela defesa de uma infância “tarja branca”: a arte cinematográfica e a formação de professores frente à medicalização na infância. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Organizadoras). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2000. Tomo III.  
VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, L.S. *Sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L.S. *Psicología Infantil*. Obras Escogidas IV. Madri: Visor, 1996.

Recebido em outubro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar

Study activity as a central concept for school psychology

*Flávia da Silva Ferreira Asbahr<sup>1</sup>*  
*Ana Bárbara Joaquim Mendonça<sup>2</sup>*

## RESUMO

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, historicamente, buscou superar a culpabilização dos estudantes frente às dificuldades de aprendizagem e compreender o processo de escolarização em suas múltiplas determinações. No entanto, avalia-se que a fim de não permanecermos apenas no lugar da crítica e da denúncia ao fracasso escolar, necessitamos também desenvolver teórica e praticamente meios que possam instrumentalizar uma atuação propositiva. Dessa forma, este ensaio visa apresentar a atividade de estudo enquanto um conceito fundamental à atuação da/o psicóloga/o escolar que se orienta a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, busca inicialmente justificar a necessidade do conceito e, em um segundo momento, apresentar o que é atividade de estudo, como esta se forma e se estrutura. Por fim, propõe-se a articular este conceito com a atuação da Psicologia Escolar.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Atividade de estudo. Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

A critical perspective of School Psychology, historically, sought to overcome the blaming of students that have been through learning difficulties and seeks to understand the schooling process in its multiple determinations. However, in order to not only remain in the place of criticism and denunciation of academic failure, we also need to develop theoretical and practical elements that can instrumentalize an acting with a clear proposal. Thus, this essay aims to present the study activity as a fundamental concept to the work of the school psychologist, guided by Historical-Cultural Psychology. Therefore, it initially seeks to justify the necessity for the concept and, in a second moment, introduce the study activity, especially how it is formed and structured. Finally, aims to articulate this concept with the work of School Psychology.

**Keywords:** School Psychology. Study activity. Historical-Cultural Psychology.

## 1 Introdução

O artigo, de natureza teórica, tem como objetivo problematizar as seguintes questões: Por que e para quê discutir sobre a atividade de estudo no âmbito da atuação da psicologia escolar? Temos defendido, enquanto professoras

<sup>1</sup> Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>. E-mail: [flavia.asbahr@unesp.br](mailto:flavia.asbahr@unesp.br).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. Professora substituta do Departamento de Psicologia (FC-UNESP-Bauru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-380X>. E-mail: [ana.barbara@unesp.br](mailto:ana.barbara@unesp.br).



da disciplina Psicologia Escolar e supervisoras do estágio na mesma área, que a atividade de estudo é conceito fundamental à atuação da psicologia escolar fundamentada na psicologia histórico-cultural.

Para responder estas questões precisamos, primeiramente, fazer uma breve análise sobre a constituição histórica da psicologia escolar em uma perspectiva crítica, buscando entender seus avanços, mas também propondo algumas discussões as quais avaliamos ser necessárias desenvolver para não correremos o risco de permanecer no lugar da crítica e da denúncia às concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar, mas sem ter elementos teórico-práticos que possam instrumentalizar uma atuação propositiva e desenvolvente na educação escolar. Esta temática é explorada na primeira parte do artigo.

Na segunda parte do texto, focaremos a definição do que é atividade de estudo, como esta se forma e se estrutura, apresentando um panorama geral sobre a atividade principal da criança em idade escolar e trazendo elementos que anunciam a atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar crítica baseada teoricamente na psicologia histórico-cultural.

Por fim, tomando como premissa que a psicologia escolar deve estar direcionada para que a escola cumpra sua função social de garantir que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento elaborado (MEIRA, 2003), encerramos o texto com algumas breves considerações sobre as possibilidades de atuação da/o psicóloga/o na educação.

Ressalta-se que o artigo caracteriza-se como ensaio teórico (MENEGETTI, 2011) e procura articular discussões teóricas na intersecção entre os estudos da psicologia escolar crítica e a teoria histórico cultural sem a pretensão de trazer uma revisão sistemática da literatura.

## **2 Psicologia escolar crítica: por que o conceito de atividade de estudo é necessário?**

Historicamente, um dos primeiros campos que a Psicologia explorou em seu processo de tornar-se ciência, ainda no final do século XIX, foi a Educação, com investigações que buscavam explicar e justificar as denominadas



dificuldades de aprendizagem. Patto (1999), em seu clássico “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, apresenta um crítico panorama histórico de quais foram as principais concepções e ideias acerca do fracasso escolar produzidas do final do século XIX até os anos setenta do século XX. Segundo a autora, seu objetivo foi reconstituir a gênese destas ideias a partir de seu contexto histórico, social e político. Patto (1999) defende que para compreender o fracasso escolar é preciso reunir informações sobre a filiação histórica das ideias (crenças, certezas científicas) sobre a pobreza e seus reveses, o que inclui a dificuldade de escolarização.

Patto (1999) reconstrói, assim, quais foram as principais concepções sobre as dificuldades de aprendizagem, partindo das teorias raciais até chegar à teoria da carência cultural, passando também pelos modelos clínicos, orgânicos e psicométricos. Em comum, todas essas explicações colocam na criança, em sua família, ou no máximo no ambiente dos alunos, as causas das supostas dificuldades de aprendizagem. A Psicologia hegemônica contribui, assim, com a pedagogia da exclusão, ao classificar e rotular as pessoas, selando seus destinos e servindo para justificar as desigualdades sociais (ASBAHR; LOPES, 2006).

Foge aos objetivos deste texto apresentar um panorama mais aprofundado das diferentes explicações individualizantes e ideológicas que vem sendo utilizadas para explicar porque muitas crianças, especialmente os alunos das camadas populares matriculados na escola pública, não aprendem. Sobre o tema, recomendamos a leitura da própria Patto (1981; 1999), da também clássica obra organizada por Souza e Machado (1997), do livro organizado por Facci, Meira e Tuleski (2011) e do texto de Tanamachi e Meira (2003), em que as autoras apresentam um quadro-síntese com as principais concepções teóricas tradicionais sobre o fracasso escolar.

Críticas contundentes têm sido realizadas, há algumas décadas, a essas concepções de fracasso que partem de uma visão preconceituosa dos pobres e negros e representa valores e ideias da classe dominante. Desde o final dos anos 80 e mais especificamente a partir dos anos 90, vemos no Brasil o esforço para construir uma psicologia com olhar e atuação em uma perspectiva crítica na educação escolar

(SOUZA, 2000; MEIRA, 2000; TANAMACHI, 2000; MACHADO, 2000; FACCI, 2004; FACCI, ANACHE; CALDAS, 2021; entre outros inúmeros trabalhos).

Este movimento de crítica à psicologia escolar hegemônica, conhecido de forma geral como psicologia escolar crítica, buscou superar a histórica culpabilização dos alunos em relação aos problemas escolares e compreender o processo de escolarização em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o objeto de análise e intervenção da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica é “o encontro entre o sujeito humano e a educação” (MEIRA, 2000, p. 58).

Tal concepção de psicologia compreende a escola como instituição que está inserida em uma sociedade de classes, o que requer, para que se possa analisar o encontro entre os sujeitos e a educação, um exame do papel da escola nesta sociedade (SAVIANI, 2008). Dentre as principais contribuições da psicologia escolar crítica à educação, podemos destacar a análise da instituição e da qualidade do processo educacional, o que inclui a compreensão dos impactos das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar; o foco no processo de escolarização de forma mais ampla e não apenas nas dificuldades de aprendizagem; a interface com outras áreas das ciências humanas além da psicologia.

Avaliamos que, em termos de concepção sobre os fenômenos escolares, temos avanços importantes na psicologia escolar. Nas pesquisas sobre atuação de psicólogas/os escolares (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014) é cada vez mais comum encontrarmos a reprodução de discursos críticos sobre a medicalização, sobre a produção do fracasso escolar, sobre a superação do modelo clínico de atuação, sobre as relações entre educação e sociedade. Não raro são citados autores como Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza, Paulo Freire, Demerval Saviani, Lev Vigotski, entre outros. No entanto, quando o foco é o relato da atuação profissional, embora também tenhamos avanços na perspectiva da construção de práticas críticas, ainda há a expectativa de que a atuação da psicologia na escola seja avaliar e atender individualmente às crianças que apresentam dificuldades no processo de

escolarização. Ou seja, a representação social da/o profissional psicóloga/o para professoras/es ainda está centrada no modelo clínico.

Mesmo quando há uma compreensão mais ampla sobre as possibilidades de atuação da psicologia na escola, por exemplo, no campo da formação de professores, a análise crítica sobre a produção do fracasso e demais fenômenos escolares não nos parece suficiente. Docentes compreendem as críticas às visões biologizantes ou medicalizantes sobre o fracasso escolar, mas continuam sem instrumentos para pensar e atuar diante de crianças que têm dificuldades “crônicas” de aprendizagem. Ou, entendem o caráter multideterminado da produção do fracasso escolar, mas tal análise não instrumentaliza o/a professor/a para que possa construir estratégias pedagógicas produtoras de aprendizagem e desenvolvimento e minimizar o sofrimento da criança que não está aprendendo.

Neste sentido, concordamos com as proposições de Tanamachi e Meira (2003, p. 23) segundo as quais uma teoria crítica não pode apenas descrever ou explicar como e porque um fenômeno ocorre, mas precisa trazer elementos para pensar quais são as possibilidades de transformação do mesmo:

[...] mediações teóricas não podem apenas explicar como e porque os indivíduos agem ou são de uma ou de outra maneira, mas deverão também buscar responder como e porque os indivíduos podem vir a agir ou tornarem-se seres emancipados (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 23).

E é aí que entra a Psicologia Histórico-Cultural como teoria da psicologia que busca não apenas descrever como os fenômenos psicológicos são produzidos histórico e culturalmente, mas também como abordagem que se propõe a explicar o desenvolvimento humano de forma prospectiva, no seu vir-a-ser. Parafraseando Marx (1845/2020), em sua 11ª tese sobre Feuerbach, nós, psicólogos, temos interpretado os processos de escolarização, desenvolvimento e de aprendizagem de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformar estes processos tomando como referência a máxima de Vigotski (1988) de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Dessa forma, dentre as diversas teorias psicológicas que buscam compreender os fenômenos escolares de forma crítica, assinala-se que o escopo teórico-conceitual adotado no presente trabalho é a Psicologia Histórico-Cultural, a qual se apoia filosófica e epistemologicamente no Materialismo Histórico de Karl Marx. Esta abordagem, nascida no contexto da revolução comunista soviética de 1917, inicia-se com os trabalhos de Lev Sememovich Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934) e do grupo conhecido como Troika, composto por Alexander Romanovich Luria (1902--1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903--1979).

Além da troika, desde a década de 1920 do século XX, o projeto de construir uma Psicologia Histórico-Cultural, de fundamentação marxista, reuniu outros pesquisadores que estudavam diferentes temáticas e que, ao longo dos anos, distribuíram-se em várias universidades da ex-URSS. Alguns dos integrantes dessa escola são Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Piotr Iakovlevich Galperin (1902--1988), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Natalia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969) e Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960), entre muitos outros<sup>4</sup>.

Na busca de uma concepção crítica de psicologia e de educação, o encontro com a teoria histórico-cultural tem sido frutífero:

[...] cabe à Psicologia oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma concepção científica do indivíduo, entendido como síntese da história social da humanidade, de cujo desenvolvimento deve conscientemente participar para assegurar sua emancipação. Trata-se de tomar como tarefa também da Psicologia o estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 22-23).

<sup>3</sup> Em português, aparecem várias grafias para Vigotski: Vygotski, Vygotsky, Vygotskii e outras.

<sup>4</sup> Recomendamos a obra de Shuare (2017), que apresenta um panorama histórico da psicologia soviética, e a trilogia organizada Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes organizaram sobre a vida, pensamento e obra dos principais representantes russos da teoria histórico-cultural (LONGAREZI; PUENTES, 2013; PUENTES; LONGAREZI, 2016; PUENTES; LONGAREZI, 2019).

A psicologia histórico-cultural traz um arcabouço teórico sólido e conceitos fundamentais para uma atuação crítica da/o psicóloga/o na escola. Partindo dos pressupostos de que o psiquismo tem caráter material e mediado, de que a atividade tem papel fundamental na constituição psíquica e de que os fenômenos psicológicos devem ser estudados dialeticamente (SHUARE, 2017), Vigotski define as funções psicológicas superiores como objeto de estudo da Psicologia e com a explicação da lei geral de sua formação, expressa, de forma contundente, sua concepção histórico-cultural de psiquismo. Ou seja, constrói os fundamentos de uma Psicologia que estuda os fenômenos verdadeiramente humanos, uma psicologia concreta do homem, nas palavras do próprio autor (VIGOTSKI, 2000).

São diversos os temas estudados por Vigotski e seus continuadores<sup>5</sup>: 1) as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e o conceito de Zona de desenvolvimento Iminente<sup>6</sup>; 2) as relações entre pensamento e fala, incluindo a formação de conceitos; 3) as relações entre a formação da consciência, das emoções e das vivências; 4) estudos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, o que era conhecido na época como defectologia; 5) estudos no campo de pedologia, ciência interdisciplinar cujo foco era a compreensão do desenvolvimento infantil; 6) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; entre outros.

No âmbito deste texto, nos interessa a análise histórico-cultural sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, tendo como foco a periodização do desenvolvimento infantil. Vigotski (2012), em um texto intitulado “O problema da idade”, escrito em 1932, avalia que a periodização do desenvolvimento é uma questão central para a Psicologia Histórico-Cultural.

O autor aponta a existência de uma rede subterrânea de processos no interior do psiquismo de cada estudante, que se desencadeia no próprio curso da aprendizagem (VIGOTSKI, 2009). Assim, entende que uma tarefa essencial da

---

<sup>5</sup> Não temos a pretensão de apresentar uma lista completa dos temas estudados por Vigotski, o que inclusive fugiria dos objetivos do presente artigo.

<sup>6</sup> O conceito *zona blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Utilizaremos aqui a tradução de Prestes (2010), zona de desenvolvimento iminente.

psicologia voltada ao campo educacional seria desvelar a lógica interna dos processos de aprendizagem. Com isso, ressalta-se a necessidade de clareza acerca do processo de desenvolvimento dos estudantes, já que tal compreensão torna possível refletir acerca dos processos de ensino.

Dessa forma, para compreender o processo de desenvolvimento da criança, mostra-se essencial o entendimento de sua periodização, ou seja, a definição dos períodos do desenvolvimento, bem como os processos de transição de um a outro. Vigotski (2012) realiza primeiramente um movimento de crítica acerca dos esquemas de periodização de sua época. Em sua avaliação, estes cometiam diversos erros metodológicos, que resultaram em análises rasas, meramente descritivas e baseadas em índices externos referentes a cada período. Diferentemente de tal posição, o autor salienta que a base para a periodização seria a própria reorganização do processo de desenvolvimento, tornando necessário investigar o que se oculta por trás dos diversos indícios, compreender o que os condiciona, ou seja, desvelar “o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas” (VYGOTSKI, 2012, p. 253, tradução nossa). Assim sendo, o princípio que estrutura a periodização corresponde às trocas internas do próprio desenvolvimento, de modo que se torna fundamental a análise da dinâmica do desenvolvimento e a dinâmica das transições.

O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas (VIGOTSKI, s/d, p. 5 *apud* ELKONIN, 2017, p. 152).

A partir disso, Vygotski (2012) sinaliza o caráter revolucionário do desenvolvimento humano. Conforme o autor explica, em determinadas etapas ocorre um curso lento, com trocas internas e quase imperceptíveis, que apenas serão exteriorizadas após um longo processo de desenvolvimento latente. Assim, ao se acumularem, estas se manifestam de forma repentina a partir de formações qualitativamente novas. Estes são os períodos de crise, nos quais se produzem

modificações e rupturas na personalidade da criança. Dessa forma, em cada período a personalidade da criança se modifica como um todo.

O que se apreende subsequentemente é que o desenvolvimento deve ser compreendido a partir de um enfoque histórico e a partir de seu próprio movimento. Este se trata, conforme aponta Elkonin (2017), de um processo dialeticamente contraditório. Ou seja, primeiro que não ocorre de maneira progressiva e uniforme, segundo que se caracteriza por processos de negação, retrocesso, interrupções em sua própria continuidade e, ao mesmo tempo, pela constituição de novas formações, de avanços.

Em continuação aos estudos de Vigotski, Leontiev constituiu uma contribuição fundamental, os conceitos de atividade-guia<sup>7</sup> e atividade acessória. A atividade-guia corresponde aquela que dirige o desenvolvimento das principais mudanças em determinado período, já as atividades acessórias consistem nas diversas atividades que coexistem à primeira, mas que exercem um papel secundário na promoção do desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Sobre esta relação Elkonin (2017, p. 168) sublinha:

[...] quando se fala de atividade principal e de sua importância para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isso não significa, em hipótese alguma, que não exista um desenvolvimento simultâneo em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por intermédio das quais se realiza, são variadas.

Elkonin (2017) chama atenção para a impossibilidade de compreender um período apenas pela estrutura de sua atividade, por suas ações e operações. Ainda que estas sejam importantes, a questão central vincula-se à interação da criança com a realidade a partir de certa atividade, ou seja, a relação da realidade para/com a criança, bem como da criança para/com a realidade. A isto se vincula os significados e sentidos que a criança atribui aos fenômenos que a circundam,

---

<sup>7</sup> O conceito de atividade-guia pode ser encontrado com diferentes traduções: atividade principal, atividade dominante, atividade rectora, entre outros termos.



as necessidades que surgem a partir de suas diversas relações, os motivos que são constituídos a partir de suas vivências, a reestruturação da consciência, etc.

Ou seja, para Elkonin (2017) a atenção do psicólogo não pode se dirigir apenas a atividade, deve também levar em conta os aspectos da realidade que a orientam. Outra proposição essencial do autor diz respeito à noção de unidade cognitivo-afetiva. Para ele urge a necessidade de superar uma visão dualista que separa ambos os aspectos, isso porque o desenvolvimento psíquico deve ser compreendido como um processo único e integral.

A partir de tais considerações, fica evidente a relevância da compreensão do desenvolvimento psíquico na infância, bem como de sua periodização, por parte da/o psicóloga/o escolar e educacional. Concordamos com Magalhães e Martins (2020, p. 17) quando afirmam que “cabe à psicologia educacional fornecer subsídios das pesquisas sobre o desenvolvimento humano à pedagogia escolar”. No entanto, o foco neste artigo diz respeito a uma atividade-guia em particular, a atividade de estudo, atividade-guia da criança em idade escolar.

Temos defendido que entender sobre a atividade de estudo da criança é fundamental para compreendermos a quem se ensina, ou seja, quem é o sujeito estudante e como se desenvolve sua atividade: “A compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino” (ASBAHR, 2018, p. 137).

No entanto, o tema da atividade de estudo é pouco desenvolvido nas pesquisas brasileiras cujo referencial é a teoria histórico-cultural, o que pode ser constatado em Puentes (2019)<sup>8</sup> e em Mendonça e Asbahr (2018), e praticamente ausente nas discussões da psicologia escolar (GUARAGNA, 2020).

### **3 Atividade de estudo: formação, desenvolvimento e estrutura**

O propósito desta seção é apresentar de forma breve como a atividade de estudo desenvolve-se, estrutura-se e quais são seus resultados no desenvolvimento da criança. Mas antes disso é importante destacar que a

---

<sup>8</sup> Segundo Puentes (2019), as pesquisas sobre teoria da atividade de estudo são tímidas no Brasil. Um trabalho sobre o estado atual dessas pesquisas não foi realizado até o presente momento em nosso país.

atividade de estudo não é apenas um conceito da psicologia do desenvolvimento, mas também da didática soviética, especialmente desenvolvida no âmbito do Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin<sup>9</sup>. Segundo Davidov (1996/2020), o conceito de atividade de estudo surge em suas pesquisas com a colaboração de Elkonin e outros autores no final dos anos 50 do século passado em que empreenderam uma série de pesquisas com o objetivo de entender como ocorria a aprendizagem dos estudantes soviéticos a partir de algumas perguntas de pesquisa: o que é atividade de estudo? Como se forma o pensamento teórico? Como o ensino pode ser organizado de maneira a desenvolver o pensamento teórico dos estudantes? Tais perguntas geraram, inclusive, a necessidade de implementar escolas experimentais, como é o caso da escola n.91 de Moscou.

Estes estudos produziram o que hoje conhecemos como Teoria da Atividade de Estudo<sup>10</sup> e Puentes (2019) propõe uma periodização sobre como o conceito de atividade de estudo foi desenvolvido dos anos 1950 até a atualidade. No entanto, no âmbito deste artigo, focaremos as discussões sobre esta atividade entendida como atividade-guia da criança em idade escolar, ou seja, enfatizaremos a dimensão psicológica desta atividade. Mesmo com essa ressalva, é importante destacar que, em concordância com Puentes (2019), a atividade de estudo precisa ser entendida como “expressão da unidade constitutiva da atividade docente, que inclui tanto o trabalho didático do professor quanto o da autotransformação dos alunos” (p.126).

Buscando compreender a gênese do desenvolvimento da atividade de estudo, os psicólogos soviéticos apontam que a entrada na escola possibilita à criança uma reorganização de sua vida, a qual modifica suas relações interpessoais, sua relação com a realidade e consigo mesma. É a partir do processo de escolarização que a criança pode aprender de forma planejada e

---

<sup>9</sup> Sobre o Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin, ver Puentes; Longarezzi (2019) e o dossiê sobre o mesmo sistema (volume 5, n.2, 2021) neste periódico, disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2149>.

<sup>10</sup> Sobre a teoria da atividade de estudo, recomendamos as obras de Puentes, Cardoso e Amorim (2020) e Puentes e Mello (2019).

sistematizada as diversas formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade. No entanto, para que isso ocorra, surge como necessidade uma mudança em sua atividade, a criança passa agora a reproduzir<sup>11</sup> as diferentes formas de atividade humana encarnadas nos vários conhecimentos, sendo esta a atividade de estudo (DAVÍDOV, 1988).

É claro que o processo de aprendizagem não ocorre apenas a partir do estudo, o que faz com que ambos não possam ser identificados, no entanto a aprendizagem se constitui enquanto objeto específico da atividade de estudo. Vale a ressalva, todavia, de que não é meramente a entrada da criança na escola e a aprendizagem que garantem a constituição da atividade de estudo. Davídov (1988) explica que tal atividade possui certa particularidade, já que se constitui a partir de um conteúdo e uma estrutura característica.

Dessa forma, Asbahr (2016) aponta que não é qualquer ação que compõe a atividade de estudo. Ações como a leitura de um texto, cópia da lousa, realização de um exercício etc. podem constituir a atividade de estudo se seus fins forem condizentes aos motivos da atividade, tendo como horizonte a constituição do pensamento teórico.

O estudo, portanto, consiste na atividade em que os sujeitos se apropriam das diferentes formas de consciência social constituídas historicamente pela humanidade, bem como das ações mentais nas quais estes conhecimentos se assentam. Davídov (1988) explica esta proposição a partir da ideia de que o conhecimento possui uma unidade com a atividade cognitiva que a gerou, sendo assim produto (representação da realidade) e processo (ações mentais necessárias à sua apreensão). A partir disso, apreende que o conteúdo da atividade de estudo são os *conceitos teóricos*<sup>12</sup> (DAVÍDOV, 1988).

No entanto, o processo de aprendizagem dos conceitos teóricos não ocorre de forma passiva, é necessário que os estudantes realizem determinadas ações. Assim, a fim de desvelar a estrutura da atividade de estudo, Elkonin

---

<sup>11</sup> Importante ressaltar que a utilização do termo reprodução não corresponde a uma mera cópia mecânica, entende-se, na verdade, que neste processo a criança se apropria de tais atividades ao mesmo tempo em que as reelabora.

<sup>12</sup> Estes podem ser científicos, filosóficos, artísticos etc. (DAVÍDOV, 1988).

defendeu a necessidade de compreender a sua unidade de análise, a *tarefa de estudo* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). Esta engloba o objetivo da ação e as condições para alcançá-la, pois o professor estabelece uma situação-problema de caráter teórico que exige a realização de certas ações por parte do estudante que são necessárias à resolução. Dessa forma, o escolar reproduz o movimento lógico-histórico do conceito, a partir da ascensão do abstrato ao concreto, e se coloca em relação com a necessidade humana que gerou a sua elaboração. Espera-se, assim, superar o verbalismo e as formas mecânicas de apreensão de conhecimentos, bem como vincular os motivos do estudo às necessidades históricas do próprio gênero humano (ASBAHR, 2016).

A partir disso, Davídov e Márkova (1987) assinalam que a estrutura da atividade de estudo<sup>13</sup> corresponde a: compreensão das tarefas de estudo pelo escolar, a realização das ações de estudo e as ações de controle e avaliação. A fim de se constituir uma atividade integral, os autores apontam que todas estas ações devem estar presentes no processo de estudo do escolar.

A compreensão da tarefa de estudo diz respeito às generalizações teóricas apreendidas, a motivação ao estudo e ao desenvolvimento da autonomia. Já as ações de estudo correspondem aos domínios de passagem das relações gerais às particulares e vice-versa. Por fim, as ações de controle e avaliação vinculam-se à análise das próprias ações do sujeito, bem como de seu processo de aprendizagem (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Importante ressaltar que

[...] no processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele quem organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar (ASBAHR, 2016, p. 180).

---

<sup>13</sup> A estrutura da atividade de estudo foi repensada e reconfigurada ao longo do desenvolvimento de sua investigação. Para verificar tal processo, indica-se a leitura de Puentes (2019).

Percebe-se, assim, que a atividade de estudo não se forma naturalmente, de modo que ao longo de seu processo de constituição espera-se que cada vez mais a criança adquira autonomia, tornando-se sujeito de sua própria atividade. Compreender tal aspecto, além de fazer frente a visões maturacionistas e biologizantes do desenvolvimento, ainda se mostra extremamente relevante ao trabalho da/o psicóloga/o escolar em sua parceria com as/os professoras/es, dado que permite um melhor entendimento acerca do processo de formação da atividade de estudo em cada estudante em particular, o que, por sua vez, possibilita a criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Retomando, além do desenvolvimento da autonomia, neste mesmo movimento, também desponta uma neoformação psicológica, a qual corresponde às “bases da consciência e do pensamento teórico e das capacidades psíquicas a elas vinculadas (reflexão, análise e planejamento)” (DAVÍDOV, 1988, p. 176).

Dessa forma, como o conteúdo da atividade de estudo são os conceitos teóricos, é a partir de sua apropriação que tais neoformações são desenvolvidas e a criança passa a estabelecer uma nova relação com a realidade. Isso porque o pensamento teórico se caracteriza por uma existência mediada, refletida e essencial, já que opera com os verdadeiros conceitos, que permitem a compreensão da relação entre universal e singular, possibilitando o desvelamento tanto de seu percurso de formação, quanto de sua inter-relação com os demais conceitos. Os conceitos refletem, portanto, a essência do movimento do objeto (DAVÍDOV, 1988).

A vista disso, é notável que o pensamento teórico se diferencie do pensamento empírico, este último forma uma universalidade abstrata a partir da experiência social, deriva da própria atividade sensorial dos sujeitos. Dessa forma, limita-se à descrição, classificação, esquematização e exposição daquilo que o indivíduo percebe nas manifestações externas dos objetos. Já o pensamento teórico compreende as dependências internas e essenciais do objeto, as quais não são passíveis de observação direta, pois estão presentes nas mediações e em seu próprio movimento de constituição.

Sintetizando, a atividade de estudo tem como resultado a aprendizagem das ações gerais com os conhecimentos teóricos, que neste processo transformam o psiquismo infantil. Para isso, é necessário que o ensino ocorra a partir do movimento lógico-histórico dos conceitos, que demandam ações de estudo dos sujeitos. É a partir deste processo de aprendizagem que se torna possível a formação do pensamento teórico.

No entanto, é necessário salientar a impossibilidade de estabelecer uma relação direta e imediata entre as ações de estudo e o desenvolvimento psíquico. Conforme salientam Davíдов e Márkova (1987, p. 320, tradução nossa):

o desenvolvimento psíquico não deve deduzir-se diretamente da lógica da atividade de estudo. Durante sua formação há que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de inclusão na prática social.

Isso significa que para a compreensão da atividade de estudo em sua integralidade é insuficiente a análise da eficácia das ações de estudo, também se mostra essencial desvelar seu conteúdo interno examinando-se, especialmente, a constituição dos motivos para o estudo, a compreensão que a criança possui da finalidade da atividade e aquilo que estabelece a relação entre ambos, o sentido pessoal atribuído a esta atividade-guia.

Para Leontiev (1978), ao longo do processo de escolarização, é possível que os motivos vinculados ao estudo se modifiquem. Ou seja, por meio do ensino é possível transformar a curiosidade infantil em motivos que se vinculam à própria aprendizagem. O autor explica que, recorrentemente, no período inicial da escolarização os motivos para a atividade de estudo encontram-se relacionados às vivências mais imediatas e que estes nem sempre são conscientizados pelos estudantes. No entanto, estes podem vir a se constituir enquanto geradores de sentido.

Tal pontuação é de extrema relevância, pois o processo de conscientização dos conhecimentos é dependente do sentido. Isso significa que para que o processo de aprendizagem não ocorra de maneira apenas formal, é imprescindível que os

motivos vinculados sejam cognitivos. Entende-se, assim, que com a formação de novos motivos durante o estudo e, portanto, de novos sentidos, são criadas novas possibilidades ao intelecto, já que os motivos impulsionam o estudo e são responsáveis pela forma como os conhecimentos serão conscientizados. Conclui-se, a partir disso, que não basta que os significados dos conhecimentos sejam adquiridos pelos estudantes, na verdade, estes devem ocupar um lugar em suas vidas. Ressaltamos que a compreensão do processo de formação de motivos para o estudo é tema central à atuação da psicologia na escola, haja vista que uma das principais queixas que nos chegam do cotidiano escolar é justamente a falta de interesse e motivação dos estudantes.

A questão é que os motivos formam-se na vida real da criança, em vinculação à totalidade de sua esfera motivacional, ou seja, não são intrínsecos, naturais. De modo que Davíдов e Márkova (1987) chamam a atenção da necessidade de, por meio da prática pedagógica, criar condições para que a atividade de estudo adquira sentido aos estudantes e concluem:

[...] o ensino não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos, a elaboração e aperfeiçoamento das ações e operações, senão que é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, etc.) (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 333).

Ao trabalho da/o psicóloga/o escolar deve-se ter claro, portanto, que a atividade de estudo não corresponde apenas ao domínio de conteúdos escolares, tampouco a realização de ações de estudo, ainda que estes se façam relevantes, ela diz respeito ao processo de reestruturação da personalidade da criança. Conforme aponta Asbahr (2020, p. 86):

a apropriação de conhecimentos teóricos não pode ser um fim em si mesma, mas mediação para que os sujeitos, ao saírem dos limites do conhecimento cotidiano, possam compreender a realidade como totalidade (o que abarca suas contradições e historicidade), e, ao entendê-la, possam construir as condições para a emancipação humana da sociedade do capital.



Ou seja, a atividade de estudo se constitui enquanto o meio pelo qual a criança apropria-se das diferentes formas de consciência social, tornando possível a reestruturação de seu psiquismo e transformação de sua personalidade, o que, por sua vez, oportuniza que o escolar desenvolva uma nova forma de relação com a realidade, na qual esta última adquire um grau maior de inteligibilidade. Dessa forma, tem em si como potência que a criança se torne cada vez mais autônoma.

Por fim, chama-se atenção para o papel da coletividade na formação da atividade de estudo. É fato conhecido que desde a idade pré-escolar a criança já se encontra inserida em um coletivo infantil, todavia sob a base do estudo ocorrem transformações nas relações entre as crianças tendo em vista a aprendizagem compartilhada (BOZHOVICH, 1985).

A própria assimilação de conhecimentos possui em seu íntimo a relação e colaboração com o outro, seja por meio da comunicação entre pessoas, seja por meio da comunicação com o gênero humano expresso em ideias fixadas nos instrumentos da cultura (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). Assim, o caráter coletivo adquire importância decisiva, ultrapassando inclusive os limites do estudo. Conforme aponta Bozhovich (1985, p. 234-235, tradução nossa), “os escolares começam a viver uma vida conjunta, variada, plena de interesses, aspirações e tristezas comuns”.

No entanto, na contramão de tal compreensão, a forma de sociabilidade desenvolvida no sistema do capital é hegemonicamente competitiva e individualista (MESQUITA, 2018). Tal forma de relação é responsável pela fragmentação da unidade social entre grupos, sustentando, assim, uma alteridade ontonegativa. Tal conceito expressa a ideia de que o outro passa a ser compreendido como uma ameaça, gerador de sofrimentos, torna-se objeto de afetos agressivos. Esta forma de sociabilidade não ocorre apenas nas formas mais gerais de relação entre os sujeitos, mas também se expressa na educação escolar (MESQUITA, 2018).

Nas palavras de Mesquita (2018, p. 12):

[...] individualismo e competição são ensinados socialmente como dados da sociabilidade, hábitos de comportamento e

também como contexto do desenvolvimento de valores. A valoração do desejo individual como mais importante que o coletivo e a valoração das outras pessoas como adversárias ou empecilhos à realização dos desejos do “Eu” são ensinadas socialmente e compõe parte das formas de recomposição ideológica na sociedade do capital. A forma de ensino desses valores é sub-reptícia, acontece direta e indiretamente, como desdobramento de um certo tipo de sociabilidade, uma que individualiza capacidades, tarefas e a própria história de desenvolvimento, que cria laços interpessoais conflitivos.

Conforme o autor explica, tal forma de relação entre sujeitos foi forjada a partir de processos históricos amplos e vincula-se à própria constituição da modernidade. Entretanto, a escola corresponde a uma instituição que pode refletir conscientemente sobre os tipos de sociabilidade que cria em seu interior, engajando-se em um movimento contrário e tensionando tais relações (MESQUITA, 2018). A esta lógica vincula-se também o trabalho da/o psicóloga/o escolar que ao compreender, defender e orientar sua atuação tendo em vista a constituição da atividade de estudo em seu caráter coletivo adquire a possibilidade de fazer frente à reprodução acrítica da sociedade do capital no interior da educação escolar.

A partir disso, entende-se inclusive que no interior da educação escolar não basta compreender o que se ensina, de que forma se ensina e a quem se ensina, mas também o para quê se ensina (ASBAHR, 2020). Ou seja, é necessária a compreensão da dimensão ética, tanto para o trabalho da/o psicóloga/o escolar, quanto dos educadores, tendo como perspectiva a formação da consciência de classe e a constituição de um projeto coletivo de sociedade organizada a partir dos interesses da própria classe trabalhadora (ASBAHR, 2020).

Conforme já assinalado anteriormente, a atividade de estudo não possui uma finalidade em si mesma. Isso significa que sua constituição não se vincula à preparação de sujeitos para o vestibular ou para o mercado de trabalho (PARO, 2001). Da mesma forma, também não visa a formação de sujeitos que aprendem de maneira apenas formal, verbalizando com precisão os conhecimentos, mas sem conseguir colocá-los em movimento em sua relação com a realidade (ASBAHR, 2020). Dessa forma, a atividade de ensino e de estudo devem se constituir a fim de que os

estudantes possam se humanizar no próprio processo de conhecer e compreendam que o mundo é passível de transformação. Tem em vista, portanto, que os sujeitos reconheçam em si, nos outros e nas produções e nos objetos da cultura sua essência humana, criando condições para um processo de emancipação coletiva<sup>14</sup>.

No sentido contrário, a escola atual, a qual compreende a educação como mercadoria, fazendo com que esta se adapte a lógica e as exigências do capital, estabelece de forma geral à vida e, conseqüentemente, também à escola uma relação temporal que se manifesta a partir da aceleração (MAIA, 2016). Tal característica temporal se expressa no cotidiano escolar, por exemplo, a partir de cortes e abandonos de conteúdo, da disseminação da ideia de eficácia vinculada ao menor “gasto” de tempo, a valorização de ferramentas tecnológicas que visam a mera obtenção de eficiência, a inserção da lógica do ensino apostilado e a rapidez no ensino de conteúdos que visem a preparação para testes padronizados, entre outros (MAIA, 2016).

Fica clara a divergência de tal aceleração com a formação e desenvolvimento da atividade de estudo, a qual demanda tempo, um tempo que não se vincula a mera eficácia produtiva, mas ao processo de autotransformação do estudante e a uma educação integral, ligada a apropriação de um grande leque de conhecimentos produzidos pela humanidade, ao debate, ao diálogo, a formação política, etc. Para tanto, são necessárias condições objetivas que assegurem aos estudantes a possibilidade de desenvolverem a atividade de estudo, ou seja, condições que garantam às crianças e adolescentes sua permanência nas instituições de ensino, bem como materiais, livros, espaços etc. necessários à organização do estudo. O que implica, por sua vez, o cuidado, a criação e a luta por parte da/os psicólogas/os escolares por tais condições, constituindo-se assim como princípio teórico e político de sua atuação.

Neste sentido, Lima e Sekkel (2019) fazem uma importante análise acerca das condições concretas existentes na educação escolar brasileira que (im)possibilitam o

---

<sup>14</sup> Salientamos aqui a necessidade de compreender o processo de emancipação humana não enquanto uma conquista meramente do indivíduo singular, mas da coletividade. Para uma melhor compreensão indica-se Marx (2010)

desenvolvimento da atividade de estudo. As autoras salientam que entender tal aspecto demanda a análise de como são valorizados os conhecimentos escolares, qual projeto de escola está preconizado socialmente e sob quais condições sociais, econômicas e políticas se assenta a atividade de ensino.

Em síntese, os processos históricos que marcam o Brasil se caracterizam por dinâmicas de “exploração, exclusão, sobreposição de interesses individuais aos coletivos, violência e intenso conservadorismo na política, na estrutura social e na cultura” (LIMA; SEKKEL, 2019, p. 14). Dessa forma, tal particularidade não se faz diferente no âmbito da educação escolar, que hegemonicamente cumpriu e cumpre o papel de manutenção da mesma ordem societária. O que se expressa na desvalorização do professor, na desqualificação dos conhecimentos escolares e, inclusive, na depreciação da própria escola (LIMA, SEKKEL, 2019).

A partir disso, apontam que a atual crise social vivenciada pode se constituir enquanto um chamamento à revitalização de uma utopia revolucionária e à transformação do modo atual de produção e reprodução da vida. Para tanto, no campo da educação concluem que:

[...] em tempos nos quais a capacidade criativa e inventiva dos seres humanos é indispensável para a batalha contra a barbárie, discussões sobre como podemos forjar processos sociais e escolares que favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo é um caminho próspero para os profissionais que atuam em contextos educativos (LIMA; SEKKEL, 2019, p. 22).

À vista disso, torna-se claro que a atividade de estudo pode ser uma importante “ferramenta” de combate e de compreensão do fracasso escolar, já que traz em si a possibilidade de pensar e orientar formas de superação do mesmo, tornando-se, assim, um conceito central ao trabalho da/o psicóloga/o escolar. Isso porque, conforme apontado anteriormente, a atividade de estudo possui sua gênese e desenvolvimento nas relações reais que se constituem na educação escolar. Permite, portanto, colocar em movimento aquilo que até então se encontrava cristalizado, tornando-se relevante para a constituição de práticas não-patologizantes e não-culpabilizantes.

### 3 Por uma psicologia escolar concreta: algumas considerações finais

Temos como premissa que o trabalho da/o psicóloga/o escolar deve ter em vista contribuir para o processo de humanização e emancipação dos indivíduos. Assim, concordamos com Meira (2003) acerca da proposição de que a finalidade da psicologia na educação deve estar direcionada para que a escola cumpra sua função social:

[...] propomos que a *finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e da formação crítica.* (MEIRA, 2003, p.57, grifos da autora).

Nesta perspectiva, recuperando a defesa feita no início do texto, de que a atividade de estudo é conceito fundamental à atuação da psicologia escolar fundamentada na psicologia histórico-cultural, sustentamos que analisar a aprendizagem das crianças (sempre em sua relação com a atividade de ensino docente) a partir da estrutura e do desenvolvimento da atividade de estudo traz elementos fundamentais para uma compreensão concreta do desenvolvimento infantil. Ou seja, permite que a/o psicóloga/a escolar possa investigar, junto com a equipe docente da escola, porque uma criança não está aprendendo e quais são as condições de ensino que precisam ser criadas para superar as dificuldades encontradas. A psicologia escolar pode colocar-se, assim, a serviço do serviço que a escola precisa fazer: garantir que todas as crianças possam se apropriar das formas mais desenvolvidas da consciência social.

Ou seja, a psicologia na escola pode e deve trazer elementos para pensarmos junto com professoras e professores sobre a organização de um ensino promotor do desenvolvimento. Guardando as devidas especificidades das áreas e objetos de atuação e conhecimento da psicologia e da pedagogia, já elucidadas por Rubinstein (1976)<sup>15</sup>, cabe à psicologia na escola elucidar

---

<sup>15</sup> Citação do autor: “Consideramos que o mais importante para a prática das tarefas de investigação psicológica é *descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade humana* o

quais são as leis psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem infantil que a/o professor/a deve levar em conta.

Magalhães e Martins (2020) sintetizam estas relações entre psicologia e educação, defendendo que a psicologia educacional deve estar subordinada à pedagogia escolar, tese com a qual concordamos: “[...] ao instrumentalizar a atividade docente teórico-metodologicamente, no que tange aos preceitos psicológicos implicados na aprendizagem, é que a psicologia educacional corrobora com o ato de se ensinar” (p.9).

Neste sentido, para além da denúncia da medicalização e da individualização das questões educacionais, com as quais compartilhamos, defendemos uma atuação em parceria com professoras/es, funcionárias/os, gestoras/es, familiares e estudantes que revelem os potenciais para a aprendizagem de todos os envolvidos. Temáticas como aprendizagem, desenvolvimento, formação de motivos, desenvolvimento da atenção, da memória e das demais funções psicológicas superiores, a questão do sentido da atividade pedagógica e sua relação com as vivências da escola de estudantes e professoras/es engendram-se na compreensão da atividade de estudo e são fundamentais à atuação crítica da psicologia na escola.

Por fim, salientamos que as ideias apresentadas acerca da atividade de estudo não se constituem enquanto algo definitivo. Trata-se de um conceito que passou e ainda passa por diversas transformações, o que mostra a necessidade de avançarmos também na investigação de suas peculiaridades no contexto educacional brasileiro. A isto se vincula a compreensão de que o trabalho da/o psicóloga/o escolar não pode ser entendido como uma mera aplicação da teoria, este condiz, na verdade, com um movimento criativo, que busque de fato promover uma unidade entre teoria e prática, na qual a teoria orienta a ação, do mesmo modo que a prática proporciona novos desvelamentos da realidade.

---

qual se manifesta e forma o homem, suas qualidades psíquicas. Para a prática pedagógica, a tarefa será descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade da criança em curso no qual se realiza seu desenvolvimento e se formam suas qualidades psíquicas”. (RUBINSTEIN, 1976, p. 201, grifos do autor, tradução nossa)

## Referências

- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.M. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2018, v. 01, p. 135-147. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. *Revista Símio-Logias*, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020. Disponível em [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a\\_pesquisa\\_sobre\\_formacao\\_de\\_pensamento.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a_pesquisa_sobre_formacao_de_pensamento.pdf).
- ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. *Revista Psicologia USP*, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. (1996). In.: PUENTES, R.V.; CARDOSO, C. G. C. ; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . *Teoria da atividade de estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin (Livro I)*. 2ª Edição. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. 1996/2020.
- DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org). *Antologia: livro I*. Uberlândia, EDUFU, 2017.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M.G.D.; ANACHE, A.A.; CALDAS, R.F.L. (orgs). *Por que a Psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. (Volume 1). Curitiba: CRV, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652510695.3>.



FACCI, M. G.; MEIRA, M. E.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

GUARAGNA, C. S. . *Estado da arte das produções brasileiras sobre orientação à queixa escolar a partir da psicologia histórico-cultural*. Relatório de Iniciação Científica (Fapesp), Bauru, 2020.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, C. P.; SEKKEL, M. C. Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 3, p. 1-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51705>.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R. V. (Org.) *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro I*. Uberlândia: Edufu, 2013.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-167, 2000.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>.

MAIA, A. F. O tempo e a gestão na educação: elementos de uma análise a partir da Teoria Crítica. *RPGE: Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 528-546, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9758>.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. *História, natureza, trabalho e educação*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 67-71, 2020.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-71, 2000.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In.: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES; M.A.M. (orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 13-77, 2003.

MENDONÇA, A.B.J.; ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 2, n. 3, p. 780-800, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47450>.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea [online]*. v. 15, n. 2, pp. 320-332, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>.

MESQUITA, A. M. de. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita\\_am\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita_am_do_mar.pdf).

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M.. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Livro II*. Uberlândia: Edufu, 2016.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M.. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Livro III*. Uberlândia: Edufu e Paco Editorial, 2019.

PUENTES, R.V.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Livro II)*. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, R.V.; CARDOSO, C. G. C. ; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . *Teoria da atividade de estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Livro I). 2ª Edição. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.

RUBINSTEIN, S.L. *Problemas de psicologia general*. Mexico- DF: Grijaldo, 1976.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SHUARE, M. *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota editora, 2017.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-167, 2000.

SOUZA M.P. R.; MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M.P.R; SILVA, S.M.C; YAMAMOTO, K. (Org.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu, 2014

TANAMACHI, E.R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 73-103, 2000.

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. *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIGOTSKI, L. S.. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). *Educação & Sociedade*, vol. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ícone, p. 103-117, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica

Initial teacher education in the light of cultural-historical psychology:  
constituting knowledge for critical practice

*Camila Turati Pessoa<sup>1</sup>*  
*Jane Teresinha Domingues Cotrin<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação inicial de professores fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e com vistas a uma atuação crítica na realidade pelo futuro docente da Educação Básica. Propõe a apresentação e apropriação de conceitos essenciais a graduandos do curso de Pedagogia para o desenvolvimento da atividade de ensino com o olhar aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano de maneira crítica e compromissada com a transformação social. Com isso, temos uma proposta de formação que dialogue com os conhecimentos dessa Psicologia considerando a apropriação da cultura como elementos fundantes do processo de humanização. Consideramos, ao final, quais diálogos almejamos constituir entre professores e psicólogos no processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Formação Inicial de Professores. Psicologia Escolar e Educacional.

## ABSTRACT

This article presents reflections about the initial formation of teachers based on Historic-Cultural Psychology and with a view to an active criticism in reality by the future teacher of Basic Education. Proposes the presentation and appropriation of essential concepts for Pedagogy's graduation for the development of the teaching activity with a view to the processes of learning and human development in a critical view and committed to social transformation. Thus, we have a formation proposal that dialogues with the knowledge of this Psychology, considering the appropriation of culture as fundamental elements of the humanization process. At the end, we consider which dialogues we aim to establish between teachers and psychologists in the schooling process.

**Keywords:** Historic-Cultural Psychology. Initial formation of teachers. School and Educational Psychology.

<sup>1</sup> Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia; doutora e pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, Uberlândia – MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: [camila.pessoa@ufu.br](mailto:camila.pessoa@ufu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras; mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7064-9444>. E-mail: [janecotrin@gmail.com](mailto:janecotrin@gmail.com).

## 1 Introdução

A formação inicial de professores é um campo vasto de estudos e pesquisas para várias áreas do conhecimento, entre elas, a Psicologia. Também é onde se estabelece uma perspectiva de desenvolvimento humano que, em tese, deverá contribuir para nortear a atuação dos futuros profissionais. Com essa premissa, apresentamos uma discussão sobre como a Psicologia pode estar presente nos cursos de formação inicial de professores, mais especificamente, no curso de Pedagogia, de maneira a contribuir para que venham a atuar de maneira crítica visando uma educação emancipadora.

O curso de graduação em Pedagogia forma professores para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, inclui a atuação em diversos outros contextos e áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006):

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (...)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do

desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, s.p.).

Tais DCNs nos remetem para uma visão crítica quando colocam a docência como ação educativa intencional, calcada em bases sociais e culturais com postura ética e estética e com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. A proposta de formar professores numa perspectiva crítica nos exige, inicialmente, compreender o conceito de crítica. Conforme Nasciutti e Silva (2014), a atuação docente numa perspectiva crítica “implica, dentre outras necessidades, a de compreender o contexto escolar a partir de um olhar ético e político que entenda como a lógica capitalista afeta as políticas públicas, as relações interpessoais e o cotidiano educacional como um todo” (p. 26).

Segundo Meira (2000, p. 39), para um pensamento ser crítico, deve estar pautado nas seguintes bases: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser usado como um instrumento de transformação social”. Dessa forma, demarcamos que o conceito de crítica, aqui proposto, deriva da concepção marxista da realidade, como também a Psicologia Histórico-Cultural, nossa fundamentação epistemológica. Não se trata, então, da negação de determinadas teorias em função de outras, mas de compreender a gênese histórica e social do conhecimento científico e o que e a quem representa.

Assumimos, assim, que o conhecimento psicológico não é neutro, tampouco universal, com isso nos valem de uma Psicologia amparada nas condições concretas de vida que não podem ser desconsideradas ao pensarmos o desenvolvimento dos indivíduos. Nesta perspectiva, temos a prática docente que, na sua essência ao incidir sobre os processos de aprendizagem por meio do ensino, deve voltar sua atuação para ser emancipadora e, para isso, precisa ser crítica.

Para Saviani (2013), a escola deve estar a serviço do saber elaborado, sistematizado e erudito que permita um acesso reflexivo aos bens culturais, materiais e imateriais, produzidos pela humanidade e que possibilite a



transformação social. Nesta perspectiva, a escola produz a humanização necessária para o homem viver em sociedade. Tal concepção de escola repousa numa perspectiva cunhada por este autor, na década de 1970, como Pedagogia Histórico-Crítica e que tem suas bases assentadas no materialismo histórico-dialético (SANTOS, 2018). Nesta perspectiva, utiliza-se, entre outros, dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski para explicar o desenvolvimento humano e as funções psicológicas superiores. A partir dessas considerações, apresentamos uma reflexão sobre como a Psicologia, componente curricular essencial na formação de professores, pode contribuir para práticas críticas e emancipadoras.

Compreendemos que, para fazer tais reflexões, precisamos partir do ponto inicial, qual seja, de qual Psicologia estamos falando e, para isso, consideramos importante realizar a diferenciação entre os termos Psicologia da Educação e Psicologia Escolar que, em não raras vezes, são vistos como sinônimos, mas que guardam entre si diferenciações importantes e que necessitam ser compreendidas. Após estas definições, nos debruçamos sobre a formação - os conteúdos a serem ensinados e de como fazê-lo considerando a necessidade de inserir o aluno na realidade a ser estudada e que, posteriormente, será seu contexto de atuação. Temos aqui um desafio: o futuro professor é aluno. Então, a questão aqui, além de o que ensinar, é como ensinar. Como estabelecer uma prática pedagógica crítica que mire futuros profissionais e, ao mesmo tempo, atuais alunos? Utilizamos como norte a Psicologia Histórico-Cultural com os autores L. S. Vigotski e A. Leontiev, dois dos principais soviéticos fundadores dessa perspectiva. Após essas discussões, nas considerações finais, discorreremos acerca do diálogo entre Psicologia e educação voltados para uma mesma finalidade: a formação do pensamento crítico e um processo de escolarização que reconheça o desenvolvimento humano em sua singularidade, compartilhando reflexões e fundamentos que possam embasar o trabalho de formadores na área da docência.



## **2 Da Psicologia da Educação à Psicologia Escolar: diferenças e diálogos com a formação para a docência no ensino básico**

Como a Psicologia se insere na Educação? De que maneira uma formação em Pedagogia entra em contato com os saberes produzidos na área psicológica compreendendo-a como uma ciência constituída a partir de diferentes vieses e problemáticas de estudos em tão pouco tempo (geralmente uma ou duas disciplinas na graduação)? Como focar, ao mesmo tempo, epistemologia e conceitos teóricos que fundamentam uma teoria, sem perder de vista a realidade em que estão inseridos e que irão atuar como professores?

Isso posto, é necessário partir de uma diferenciação importante, que implica em definirmos e compreendermos termos que são confundidos como sinônimos, mas não o são – inclusive o que se refere às áreas de formação, atuação, estudo e bases epistemológicas na ciência psicológica. Essa compreensão reverbera, inclusive, no manejo do futuro professor ao conceber sua atuação pautada na maneira como entende a Psicologia, seus saberes, e a atuação profissional junto à Educação ou fora dela.

Iniciamos com a *Psicologia da Educação*, seara na qual, desde os primórdios da constituição da Psicologia como ciência, é possível vislumbrar aproximações e afastamentos entre as duas áreas, sendo o objeto e o fazer educacional a matéria prima dos estudos psicológicos, que da mesma forma, dele se retroalimenta. Gatti (1997), no século passado, já nos alertou para essa relação, na qual temos a Psicologia debruçando-se sobre a educação para constituir saberes psicológicos, e o inverso também realizado: a educação voltando-se à Psicologia para justificar propósitos pedagógicos. De maneira geral, a Psicologia com o olhar para ou justificando os fenômenos educacionais é lugar comum quando acessamos o que se trabalha nesse campo, em especial quando as teorias são apresentadas na graduação e como elas explicam desenvolvimento, aprendizagem e a constituição humana.

Porém, dentro do que chamamos de Psicologia da Educação, temos diferentes defesas e explicações - a depender da vertente epistemológica que se recorre - sobre os fenômenos presentes no ato de educar, sendo, inclusive,

bastante divergentes em relação a seu objeto de estudo e ao seu propósito social e político. O que se apresenta como necessário, então, é a necessidade de compreender as bases e fundamentos da constituição do conhecimento nesse campo, implicando em um olhar acurado ao movimento que produz esse conhecimento e suas múltiplas determinações.

Entretanto, o que acabamos constatando é o contrário. Conforme pesquisa realizada por Pessoa e Leonardo (2020), nos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, várias teorias psicológicas são apresentadas na disciplina de Psicologia da Educação e acaba-se criando uma visão pouco aprofundada do processos histórico em que foram constituídas e com um entendimento como se fossem vertentes complementares; e, depois de formados, dependendo do que se está vivenciando dentro da escola, recorre-se a um ou outro autor de maneira indiscriminada, sem o necessário aprofundamento e posicionamento teórico-metodológico, que poderia garantir, inclusive, uma reflexão fundamentada sobre as práticas pedagógicas. Ao pensarmos na formação do futuro docente é preciso que a Psicologia seja apresentada de maneira a fornecer um processo histórico, mas também constituir um olhar crítico ao fenômeno educacional de maneira comprometida com a transformação social, compreendendo sua historicidade e rompendo com concepções homogeneizantes e normativas quando se pensa desenvolvimento humano e aprendizagem.

É justamente por esse caminho que apresentamos a área da *Psicologia Escolar* como atuação dos profissionais da Psicologia que se coadunam com a defesa e compromisso com os objetos de estudo e intervenção na Educação. Sabemos, de acordo com Meira (2012), que nem sempre os conhecimentos psicológicos contribuíram e contribuem para a emancipação humana com o olhar ampliado ao fenômeno que se produz na área da educação e que, muitas vezes, corroboram com visões fragmentadas e parciais de onde emerge uma espécie de psicologização os fenômenos escolares referindo-se à “utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (p. 91). Assim, em uma visão parcial e descontextualizada, muitas vezes amparada em conceitos isolados da

Psicologia, os processos de aprendizagem e desenvolvimento acabam tendo sua origem em fatores internos e subjetivos considerados produzidos pelos próprios alunos ou por suas famílias. Nesse viés, os profissionais voltam sua atuação com explicações culpabilizadoras ao aluno ou sua família pelo não sucesso ou não acompanhamento do ritmo escolar na expectativa da escola.

O que almejamos, então, é que teorias estudadas em Psicologia da Educação apresentem e fundamentem, de maneira coerente, o trabalho do professor na educação e junto à atuação em Psicologia Escolar em diálogo que deve se estabelecer na escola entre distintos profissionais. Dizemos isso pois, em uma relação distante e sem compreensão do que faz o psicólogo na escola ou junto a ela, pode-se criar uma concepção de uma Psicologia clínica dentro da escola, individualizando questões que são constituídas no bojo das relações escolares e, se desconsideradas suas relações sociais, culturais, políticas e contextuais, podemos facilmente cair em um lugar comum de buscar uma solução apenas em quem desponta dessa relação: muitas vezes o aluno ou sua família (MOREIRA; COTRIN, 2016). O papel da Psicologia Escolar nas queixas escolares, por exemplo, é justamente a investigação, compreensão e atuação conjunta com todos os atores da trama escolar, movimentando aluno, professor, família e comunidade institucional para pensar e superar o que se cristaliza como queixa – outrora denominada como fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento<sup>3</sup> (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015).

Numa perspectiva crítica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, o diálogo que se faz entre professores e psicólogos deve contribuir para a efetivação de práticas críticas e compromissadas com a transformação social e emancipação humana. Cabe ressaltar que no ano de 2019, no Brasil, depois de anos de tramitação e mudanças na proposta, tivemos a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de

---

<sup>3</sup> O termo fracasso escolar caiu em desuso pela área de Psicologia Escolar e Educacional ao designarmos as intercorrências no processo de escolarização pela conotação do termo insucesso ser atribuído de maneira isolada a algum dos participantes dessa rede: seja aluno e/ou sua família ou o professor. A mudança para o termo Queixas Escolares amplia o olhar e convida a investigação aos múltiplos determinantes que culminam na queixa em si.

Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Nessa lei, temos um texto bastante amplo e vago, o que pode abrir caminhos para toda sorte de atuações e compreensões do que se faz e qual objeto do psicólogo que trabalha em contextos escolares.

Dentre essas práticas, defendemos práticas críticas, que contextualizem as queixas escolares que possam vir a se estabelecer, um trabalho coletivo da Psicologia em conjunto com pais, professores, alunos e comunidade escolar. Para colaborar com esses princípios, defendemos que o professor saiba o que é a seara de trabalho do psicólogo dentro das escolas para parcerias que visem o cuidado das questões e intercorrências que ali se produzem e fortaleçam a luta para olhares que não sejam patologizantes ou medicalizantes dos fenômenos escolares.

Feitas tais diferenciações e assumindo um posicionamento como psicólogas formadoras na área da Psicologia e Educação, apresentaremos uma proposição sobre o que ensinar a alunos do curso de Pedagogia partindo de conceitos essenciais na Psicologia Histórico-Cultural.

### **3 O que ensinar? Sobre a escolha da Psicologia Histórico-Cultural e seus conceitos**

Os constructos de uma Psicologia científica sempre fizeram parte dos cursos de formação de professores. Desde os primeiros cursos, regularizados a partir da década de 1920 (TANURI, 2000), a Psicologia tem papel fundamental na formação docente, já que se propõe a explicar o comportamento e desenvolvimento humano, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem.

De 1920 até os dias atuais, teorias individualistas, empiristas, inatistas, interacionistas e críticas concorrem para que se dê ao formando caminhos para uma prática centrada na maneira como a criança aprende. Constitui-se, muitas vezes, um olhar fragmentado, contrário às próprias DCNs já que, ao entrar em contato com tais perspectivas, a intenção deveria ser conhecer os fundamentos históricos da Psicologia, para, ao conhecê-los, constituir um embasamento crítico, engajado, atento e comprometido com a transformação social pela educação.

Daí decorre nossa proposição. Se nossa perspectiva é formar profissionais que atuem de maneira crítica e que tenham ferramentas para pensar o processo de ensino a partir de aspectos relevantes do desenvolvimento humano, não é possível que utilizemos teorias que se baseiam e possuem um corpus teórico focado apenas na compreensão de um desenvolvimento individual e que ocorra de modo universal. Porém, é preciso estudá-los historicamente e compreendermos suas implicações. Com isso, é preciso evidenciar que inclusive a própria Psicologia tem seu compromisso ao construir saberes e conceitos voltados à área educacional, porém é necessário saber a quem e quais são seus interesses.

Dizemos isso pois nem sempre os saberes psicológicos foram voltados à finalidade de emancipação dos sujeitos ou vinculados com uma educação que se volte à singularidade de cada aluno. Já tivemos, historicamente, os conhecimentos e saberes da Psicologia direcionados à mensuração e segregação de crianças, jovens e famílias dentro de espaços escolares, com diferentes justificativas e pretextos (PATTO, 1984; SOARES, MARINHO-ARAÚJO, 2010). Com isso, ao falarmos dessa seara da ciência, ainda é preciso que localizemos a partir de qual perspectiva se fundamenta para compreendermos sua vinculação e compromisso com qual tipo de educação se quer alcançar.

Nesse caminho, evidenciamos a Psicologia Histórico-Cultural como uma perspectiva que buscou, a seu tempo, a construção de uma nova Psicologia e que de fato colocou o objeto de estudo do saber psicológico voltado a compreender o desenvolvimento humano necessariamente constituído em um contexto social, político, econômico e cultural específicos (VIGOTSKI, 1999). Essa compreensão oferece um novo norte aos saberes psicológicos, pois esquiva-se e refuta quaisquer explicações dos processos psíquicos que sejam abstratos e constituídos fora das relações culturais, sociais e políticas que os estabelecem.

Com sua elaboração pelos pensadores soviéticos L. S. Vigotski, A. Leontiev e A. Luria, essa perspectiva parte da compreensão do psiquismo a partir da apropriação da cultura e das objetivações humanas para que ocorra o processo de humanização. Nesse sentido, oferece um aporte a partir de pressupostos marxianos de compreensão da realidade para que se estude o

modo como cada ser constitui em si características que, inicialmente, são postas em um plano social para, em processo mediado, tornarem-se parte do funcionamento intrapsíquico. (LEONTIEV, 1978, 1983; VIGOTSKI, 1999, 2001). Ao apropriar-se e constituir-se psiquicamente a partir de características humanas, o caminho de formação da consciência e das funções psíquicas superiores só pode ser pensado por meio do aprendizado dos conhecimentos objetivados ao longo do processo histórico humano. Pontuamos, ao considerar que o aparato biológico não basta para que nos tornemos humanos e necessita ser superado pela constituição histórica e social do psiquismo, que essa perspectiva evidencia a cultura como carro-chefe para que nos tornemos quem somos. Essa compreensão somente pode ser feita se localizarmos o contexto histórico, político, econômico e cultural do qual se pertence.

Com a mudança de paradigma na compreensão da formação do psiquismo deslocando-se ao plano necessariamente social para se pensar a singularidade da formação de cada indivíduo, a educação torna-se central pois, é necessário acessar e apreender características que humanizam e, para isso, é preciso organizar e apresentar intencionalmente o conhecimento historicamente acumulado para continuarmos com o processo de formação das novas gerações, pois não estão dadas de antemão (VIGOTSKI, 2001).

Com isso, ao pensarmos no trabalho do professor e quais conhecimentos são necessários para sua atuação cabe questionar: o que seria imprescindível que todo o professor saiba para poder atuar intencionalmente no caminho desenvolvimento de seus alunos? Quais conceitos ajudam a nortear uma formação docente comprometida com a luta pela emancipação humana por meio da apropriação das objetivações já produzidas? Ainda: a partir de qual Psicologia queremos a constituição de bases teórico-metodológicas para o docente atuar em sua atividade de ensino?

Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer sustentação aos profissionais da educação a partir dos conceitos cunhados na elaboração de uma nova Psicologia, com suas bases concretas, contextualizando os saberes psicológicos voltados ao compromisso com a transformação social. Elencamos

alguns desses conceitos que consideramos fundamentais para a atuação docente e discorreremos no intuito de pensar o que poderia ser apresentado na formação inicial do futuro docente da Educação Básica.

A primeira elaboração que gostaríamos de destacar é a compreensão da constituição necessariamente social do *psiquismo humano*, como defendem Vigotski (2001) e Leontiev (1978). A partir desse pressuposto, temos material para se pensar que toda característica interna e singular foi, pela primeira vez, uma relação social. Tal afirmação nos leva à proposição de desenvolvimento humano e processos de aprendizagem para longe do determinismo naturalizante e subordinado à maturação biológica desvinculando-o ou colocando-o em segundo plano em relação aos determinantes sociais.

Ao contrário, temos o entendimento do caminho do desenvolvimento humano a partir da atividade que se realiza no contexto ao qual se pertence, promovendo infinitas possibilidades a como cada um se constituirá. Pela Teoria da Atividade de Leontiev (1983) e depois pela periodização do desenvolvimento desenvolvida por Elkonin (2017) há o entendimento de que é necessário ocorrer o processo de humanização a cada novo ser humano que nasce, pois não se inscreve de antemão fases pré-estabelecidas nas quais necessariamente todos passarão. A concepção do processo de *periodização* a partir de atividades principais que podem se estabelecer em cada período da vida, subordina os processos biológicos às vivências culturais, promovendo desenvolvimento humano. Neste processo, funções psicológicas básicas que são comuns aos homens e animais são distintas das *funções psicológicas superiores* como a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária que são exclusivamente humanas e tem sua gênese nas vivências culturais e sociais (VIGOTSKI, 2001). Por essa perspectiva temos que é preciso compreender os caminhos de desenvolvimento a partir de um contexto social e cultural específico, no qual se compartilha modos de ser, pensar, agir e se organizar enquanto sociedade que imprimirá suas marcas nessa formação.

A partir dessa elaboração temos que o aparato biológico com o qual nascemos não basta para definir quem somos ou quais modos de existir teremos: precisamos apreender a *cultura* à qual pertencemos (VIGOTSKI, 2001). É



justamente nesse caminho que a educação, ao organizar, sistematizar e apresentar intencionalmente os conhecimentos já elaborados deve contribuir para avançar no caminho da espécie humana e juntamente na formação singular de cada um. O professor, ao preparar um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, não está apenas mostrando um conceito ou uma definição, mas compartilhando da história humana que produziu determinado conhecimento que uma vez satisfaz e ainda continua satisfazendo necessidades humanas e constituindo diferentes maneiras de existir, dialeticamente.

A *aprendizagem*, dessa forma, ganha contornos imprescindíveis para pensarmos a construção de caminhos para o desenvolvimento pois, segundo Vigotski (2001), é preciso aprender conceitos, por meio da organização intencional do conteúdo pelo professor, os quais, de maneira direta na realidade não conseguiríamos alcançar – *conceitos científicos* – pois aqueles conhecimentos advindos apenas da experiência concreta nos fornecem conhecimentos espontâneos, os quais serão a base para se formar aqueles supracitados, sendo mais complexos e necessitam ser elaborados em contato com parceiros mais experientes.

O percurso da aprendizagem de conceitos científicos foi definido por Vigotski (2001) como *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*<sup>4</sup> e se refere à “a discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento” e que pode ser entendida como “o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança.” (p. 327). A compreensão desse conceito por parte do futuro professor implica em organizar os conhecimentos para que possam ser acessados, apropriados e ampliados a partir do processo de aprendizagem. O olhar apenas ao que o aluno já faz sozinho, sem ajuda, sem interferência - como geralmente é o que se exige na escola - é considerar apenas seu *nível de desenvolvimento real*, ou

---

<sup>4</sup> A última letra da sigla também concebida com a tradução de possível, próxima, imediato, iminente, dentre outros termos implicam em discussões teóricas que levam a compreensões inclusive diferentes desse conceito, mas aqui adotaremos como sinônimo para contemplarmos o conceito de uma maneira mais inicial.

seja, o que já tem elaborado para si. Perde-se assim o olhar mais amplo ao movimento vivo que é o processo de aprender novos conteúdos, nas diversas possibilidades de se constituir. Da mesma forma, diagnósticos que se baseiam somente no que o aluno, aparentemente, não sabe reduz a organização de estratégias de ensino. Neste caso, o conceito de ZDP alarga a perspectiva de ação e intervenção docente uma vez que considera que os alunos têm experiências diversificadas com o mesmo objeto do conhecimento que advém, inclusive, com o tipo de mediação pedagógica realizada até então. O percurso da aprendizagem intencional considera o aluno numa Zona de Desenvolvimento Proximal e a definição do que ‘se vai aprender’ se coloca no mesmo grau de importância com a definição de ‘com quais mediadores culturais’ esse processo será percorrido. Tais mediadores tornam possível uma leitura da realidade em que se contempla seus instrumentos materiais e imateriais e sua historicidade. Complementa Pessoa (2018): “assim, temos a constante formação dos sujeitos pela aprendizagem, superando o que já tem elaborado e constituindo novas formações e possibilidades para os rumos do desenvolvimento humano” (p. 24).

Ao entrarmos em contato com elaborações historicamente realizadas, manifestas na cultura material e imaterial presentes numa determinada sociedade, e que guardam consigo uma certa cristalização da realidade de forma a permitir representá-la e comunicá-la, acessamos os *significados socialmente* constituídos: signos elaborados pela humanidade e que guardam a história social do gênero humano (LEONTIEV, 1978). É a partir dos significados que nos comunicamos e acessamos a realidade para além daquela que conhecemos. Podemos dizer que é o que nos permite acessar o passado e projetar o futuro por meio da comunicação e elaboração dos saberes constituídos. Compreender a necessidade de acesso e apropriação dos conhecimentos por meio da partilha dos significados sociais oferece ao futuro docente um olhar ampliado à finalidade de seu trabalho, ultrapassando apenas a apresentação de conteúdo e conferência de como esse saber foi externalizado por em seu aluno. É preciso entender que, a

partir dos conhecimentos objetivados e vivenciados por cada aluno, tal compreensão se produzirá de maneiras singulares.

Nessa direção, compartilhar os significados sociais não implica que todos os alunos constituirão a mesma perspectiva, o mesmo olhar, e acessarão da mesma forma os conhecimentos. Ao ser elaborado por cada um, produzirá *sentidos pessoais* diferentes a partir da vivência e das experiências anteriores de cada indivíduo em sua trajetória de vida (LEONTIEV, 1978). É por meio dos sentidos pessoais que se vive na realidade, do que fica para cada um daquilo que se acessou, conheceu e se apropriou da realidade. Por isso, compreender que cada aluno poderá constituir sentidos diversos em decorrência da forma como a atividade de ensino é planejada e desenvolvida aumenta as chances do conhecimento acessado modificar o modo de pensar e agir na realidade, de maneira ímpar.

Para Vigotski (2001): “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (p. 466). Ao pensarmos na formação do futuro docente, ponderamos que entender que a história da humanidade e sua participação na constituição do psiquismo de seus alunos é realizada também por meio dos significados sociais e sentidos pessoais e permite novas lentes para a expectativa sobre como os conteúdos serão trabalhados em sala de aula.

A vivência inter e intrapsíquica na apropriação dos significados sociais, abre caminhos para a formação da *consciência*. Para Leontiev (1983), “a realidade psíquica que se abre diretamente diante de nós é o mundo subjetivo da consciência” (p. 101). Ainda considera que o estudo de como a consciência é formada só é possível quando analisada como produto da participação do indivíduo em um contexto social e cultural específicos. Ou seja, como cada um se constituirá passa, necessariamente, por uma relação social e historicamente estabelecida. Essa instância não pode ser concebida como dada de antemão, mas sim por meio da internalização sendo “produto do desenvolvimento de um sistema de relações objetivas” (LEONTIEV, 1983, p. 16).

A compreensão do desenvolvimento psíquico de maneira geral poderá fornecer elementos, ao futuro professor, para uma atuação calcada na realidade e nos elementos que a tornam dinâmica. Para além dos conteúdos curriculares estanques, o que se propõe é um olhar para os mediadores e instrumentos culturais que formam a consciência e devem ser utilizados com essa finalidade. Também defendemos que, o docente em formação ao acessar conteúdos da área da Psicologia possa constituir-se a elucidação de um estudo histórico da compreensão epistemológica de diversas correntes mas que se elabore uma concepção de indivíduo que transforma a realidade e é por ela transformado de modo que, ao preparar sua atividade de ensino, possa organizar intencionalmente ações que tenham essa finalidade.

Auxilia-nos nessa discussão a compreensão da *atividade de estudo*, a qual, pode ser formulada como atividade que promove desenvolvimento humano ao ser realizada, colaborando na constituição das funções psíquicas superiores – tais como atenção, memória, pensamento, linguagem, emoções – aqui, em especial a crianças em idade escolar (LEONTIEV, 1983). Nesse caminho, a atividade de estudo não se forma de maneira natural, mas precisa ser constituída e os motivos do estudo devem estar voltados à apropriação dos conhecimentos que engendram a possibilidade de participação na cultura.

Como o trabalho de Asbahr e Mendonça (2018) nos mostra, nem sempre os alunos frequentam ou estão na escola com um motivo formador de sentido, com a finalidade de apropriação de conhecimentos, mas por outros motivo-estímulos que perpassam o estar na escola - como estar com os amigos ou deixar os pais felizes. Com isso, também cabe ao docente voltar a organização de sua atividade docente de maneira a vislumbrar em suas ações a formação dos motivos dos alunos para a educação e para que possam produzir sentidos a partir do que se estuda. Ainda, como já analisaram Pessoa e Leonardo (2020), em pesquisa realizada junto a docentes em exercício, também é preciso que as ações de ensino produzam sentido ao professor e se voltem à finalidade de formação humana de seus alunos. Assim, defendemos que os conhecimentos que se acessa produzam sentido a quem aprende e com isso possa modificar sua maneira de ver a realidade para, dessa maneira, transformá-la.

Ainda, ao ter como norte uma compreensão a partir de uma Psicologia compromissada com a formação humana por meio dos processos educativos, o aluno da graduação - futuro professor - poderá vislumbrar como lidar com desafios, modos diferentes de expressão sobre por seu aluno e compreensão da realidade com olhar crítico e compromissado com a transformação social. Entretanto, destacamos a necessidade de que esse docente, quando em exercício, tenha as condições concretas e materiais para que possa realizar seu trabalho e, que não está sozinho na tarefa de colaboração na formação das novas gerações.

Ao discutirmos o que ensinar, imediatamente, nos defrontamos com o como ensinar. Para além das atividades regulares de estudo como leitura e discussão de textos, escrita científica, a compreensão da realidade educacional por meio do conhecimento de aspectos teóricos, práticos, políticos e regulamentares e o confronto com as próprias ideias pode levar os graduandos do pensamento espontâneo construído em suas trajetórias sobre a realidade para o fazer e pensar científico. O principal desafio nessa formação, quando pensamos na apropriação dos conceitos da área da Psicologia para subsidiar a constituição do futuro professor, está no fato de, ao iniciarem o curso da disciplina Psicologia da Educação, a experiência com a infância e a adolescência vem, na maioria das vezes, do contato com os próprios familiares e amigos, além das vivências pessoais. Também carregam suas experiências da trajetória como alunos. Essa visão sobre a infância e adolescência geralmente está permeada por concepções que são provenientes do senso comum, muitas vezes arraigadas em olhares generalizantes, deterministas e/ou reducionistas do processo de desenvolvimento. Assim, o desafio é ter outras experiências que possam levar os alunos a mudar o olhar, ver de outro lugar, para então, compreender o papel fundamental da escola na formação humana.

Essas e outras questões provenientes do como apresentar e constituir o pensamento científico na área da educação nos levou a proposições nas quais nossos alunos pudessem ouvir crianças e adolescentes de uma outra perspectiva, investigando sobre diferentes conceitos que permeiam a vida

cotidiana e a acadêmica. Compartilhamos aqui uma proposta por meio de um roteiro semiestruturado que consiste em dialogar com crianças e adolescentes de diferentes idades sobre diversos conceitos com distintos níveis de dificuldade de elaboração. Exercitando o olhar de pesquisadores e de quem, durante a graduação, entra em contato com uma realidade já conhecida e inicia a ampliação dos conhecimentos a esse respeito, os alunos de Pedagogia agora estão convidados a olhar crianças e adolescentes a partir de outros lugares, outros conceitos. Nesse caminho, elabora-se perguntas desde as mais elementares até mesmo mais complexas: ‘o que é um animal’ e até mesmo ‘o que é política’; ‘porque chove’ e ‘para que serve estar numa faculdade’; dentre outras. Esse exercício de questionamento permite colocar os alunos da graduação em contato com um novo tipo de experiência: quais os sentidos atribuídos para diferentes conceitos, como demonstram as contradições do pensamento, sua superação e como as experiências escolares os auxiliam neste percurso. Ainda, fornece ao professor do Ensino Superior material para trabalhar conceitos pertinentes à área da educação que possam se valer dos exemplos vivenciados na prática para constituir o embasamento teórico-prático quando pensamos no papel do professor no processo de humanização junto a seus alunos.

Atividades que aproximam o aluno da Pedagogia com o futuro profissional que ele encontrará como docente permite que os conceitos da área da Psicologia sejam vistos como embasamento ao elaborarem a atividade de ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento e ainda posicionar-se diante das intercorrências na escolarização vivenciada pelos alunos de maneira crítica, com olhar atento e investigativo. A preocupação em como apresentar fundamentos históricos da área psicológica sem formar um olhar fragmentado das teorias e ainda sem parecer que, dependendo da temática escolar, devemos recorrer a uma ou outra vertente em uma miscelânea epistemológica faz-se presente ainda mais quando se almeja que futuros professores possam dedicar-se à tarefa de participar do processo de humanização dos seus alunos pela apropriação de conhecimentos historicamente elaborados.

Assim, elencamos nessa escrita alguns pontos para considerarmos na formação do futuro docente da Educação Básica para que constitua embasamento teórico-metodológico que lhe permita, diante dos diversos acontecimentos dentro e fora de sala de aula, a coerência com a finalidade de formação humana pela cultura e ainda constitua olhar crítico à educação e a todos participantes dela. A seguir, algumas considerações sobre a formação inicial, docência e o trabalho com e junto à Psicologia.

## **6 Considerações finais: desafios para a formação e qual docência almejamos**

A experiência de elaborar o presente texto permitiu-nos remontar nossas vivências como psicólogas, professoras e participantes de espaços formativos nos quais estamos voltadas a colaborar com a educação, seja dentro ou fora da escola. Constituir elementos para colaborar com processos de formação inicial de professores permite deparar-nos com a formação ininterrupta daqueles que estarão diariamente contribuindo junto às novas gerações da humanidade. Em especial quando se considera o Ensino Básico que, em nosso cenário brasileiro, é a porta de entrada à escolarização e acesso aos conhecimentos científicos sistematizados. Pensar essa formação crítica desses profissionais é tarefa importante e desafiadora.

Elencar conteúdos que consideramos imprescindíveis na constituição da atividade de ensino do futuro professor nos conduz ao posicionamento de qual educação queremos e para qual projeto de sociedade. A partir da Psicologia Histórico-Cultural temos o compromisso de lutar para que a educação seja desenvolvida do processo de humanização de cada ser, acessando e elaborando os conhecimentos objetivados ao longo da história humana. Ainda, almejamos que todos em nossa sociedade, indiscriminadamente, tenham esse acesso e alcancem suas infinitas possibilidades de desenvolvimento humano pela aprendizagem.

Essa tarefa torna-se bastante árdua quando pensamos na maneira que a Psicologia pode ser apresentada como fundamento aos alunos de graduação, em especial na Pedagogia. Defendemos que a historicidade dos conhecimentos



psicológicos seja acessada e compreendida, mas que ao final, se constitua uma fundamentação teórico-metodológica que permita ao professor um olhar crítico ao desenvolvimento humano, aos processos de aprendizagem e à realidade escolar de maneira curiosa e investigativa voltada à formação de sujeitos em sua singularidade e atuem na transformação da sociedade. Entretanto, ainda é urgente discutir qual Psicologia queremos junto à educação. Apresentamos a Psicologia Escolar e Educacional engajada com tal compromisso e entendemos essencial que se conheça sua atuação, seu papel e possibilidades de inserção dentro, fora e com as escolas – na verdade, junto ao processo educacional como um todo.

Queremos uma Psicologia tanto nos conceitos apresentados quanto em profissionais da área que seja atuante junto a professores e comunidade escolar, não compactuando que o aluno tenha um problema ou um transtorno de saúde apenas porque não corresponde às expectativas colocadas a ele nos contextos educacionais. Que a busca por “ter uma resposta” ao que ocorre no caminho do processo de escolarização não seja voltada à busca por “fechar diagnóstico”, mas que, munidos de um esclarecimento e fundamentação científica sobre como ocorre o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem, possa questionar a lógica medicalizante nos processos educacionais. Defendemos que o professor conheça a Psicologia e se coadune com visões que não realizem diagnósticos tão facilmente e que estranhe quaisquer explicações simplistas ao caminho que o aluno possa apresentar ou deveria - equivocadamente - desempenhar em sua aprendizagem ou comportamento.

Se, por um lado, almejamos que o docente possa se valer de conhecimentos da área da Psicologia para atuar, por outro, também ponderamos igualmente necessário que se compreenda o que faz o psicólogo escolar e educacional para, em atuação conjunta, somarem forças contra a lógica adoecedora e individualizante que paira sob o caminho linear e engessado traçado no processo de escolarização. Com a expectativa de que todos os alunos respondam da mesma forma ao conhecimento acessado, temos um prato cheio para transformar questões sociais,

culturais e contextuais em diagnósticos e patologização de processos e funções psíquicas que ainda estão em constituição.

Desde a formação inicial, almejamos que o ser professor se constitua de maneira a entender a diversidade de maneiras de existir do indivíduo, em sua singularidade, que está sendo constituída a todo momento. Ainda, conceber a apropriação dos conhecimentos como central na constituição do psiquismo ultrapassa frequentar a escola apenas para cumprir um protocolo, mas que seja sim promotora de desenvolvimento humano pela aprendizagem.

Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural fornece subsídios suficientes para o embasamento teórico-metodológico junto ao professor durante toda sua atuação, estando presente desde o momento de elaborar e desenvolver sua atividade de ensino até mesmo em como lidar com possíveis intercorrências no processo de apropriação do conhecimento, seus tempos e maneiras de ocorrer. Por fim, almejamos que se ampliem as pesquisas e intervenções nesse campo, com o viés epistemológico comprometido com a transformação social por meio da educação, sejam professores, psicólogos ou quaisquer profissionais que atuem junto aos processos educacionais.

## Referências

ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 2 (3), 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47450>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Antologia. Livro 1*. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *PEPG Em Educação: Psicologia da Educação*. N. 5, 1997, pp. 73-90. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42902>.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975), 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975), 1983.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na Educação Brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos “includos” – uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2012.

MEIRA, Marisa Eugênia Melilo. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene e ROCHA, Marisa Lopes. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para o debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201938>.

NASCIUTTI, F. M. B; SILVA, S.M. C. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19 (1), pp. 25-37, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372207600003>.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural. *Revista PUC-Campinas*. V. 25, 2020, pp. 1 – 15. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4611/3023>.

PESSOA, C. T. “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

SANTOS, R. E. O. *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?* Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, P. G.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competência dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 14 (1), pp. 45-54, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 14, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

# A Cultura Corporal e a mediação do professor de Educação Física na Educação Infantil

The body culture and mediation of the Physical Education teacher in Early Childhood Education

*Roberson Rodrigues Lupion<sup>1</sup>  
Jaqueline Delgado Paschoal<sup>2</sup>*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir a relevância do professor de Educação Física para o aprendizado da criança pequena na Educação Infantil. Por meio das atividades da Cultura Corporal (jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas etc.), esse profissional contribui para o desenvolvimento integral da criança ao priorizar as relações entre corpo, natureza e cultura, superando os conceitos biologicistas, como os discursos da aptidão física, da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor. Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, tomando por base a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, em defesa do ensino e da humanização por meio do ensino planejado, sistematizado e mediado pelo professor. O intuito é buscar elementos para avançar e compreender a relação da práxis pedagógica e a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Educação Física para as crianças pequenas. Mediante este estudo, foi possível inferir a importância do professor especialista no ato de planejar suas ações pedagógicas, efetivando a socialização de conhecimentos científicos da referida disciplina na Educação Infantil.

## ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the relevance of the Physical Education teacher for the young child's learning in Early Childhood Education. Through Body Culture activities (such as games, sports, gymnastics, fights etc.), this professional contributes to the integral development of the child by prioritizing the relationships between body, nature, and culture, overcoming biological concepts, such as physical fitness, motor learning, and motor development. The methodology was a bibliographic research, based on the Cultural-Historical Theory, the Historical-Critical Pedagogy, and the Critical-Superior approach, based on the historical and dialectical materialism in defense of teaching and humanization through planned, systematized teaching mediated by the teacher. The aim is to seek elements to advance and understand the relationship of pedagogical praxis and Physical Education learning of young children. Through this study, it was possible to infer the importance of the specialist teacher in the act of planning his or her pedagogical actions, effecting the socialization of scientific knowledge of this discipline in Early Childhood Education.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de Educação Física (Educação Infantil e Anos Iniciais), na Prefeitura Municipal de Cambé-PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-2288>. E-mail: [robersonedfisica@gmail.com](mailto:robersonedfisica@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Assis). Docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7961-2362>. E-mail: [jaquelinedelgado@uol.com.br](mailto:jaquelinedelgado@uol.com.br).

---

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Cultura Corporal.

**Keywords:** Physical Education. Early Childhood Education. Body Culture.

---

## 1 Introdução

A Educação Física escolar tem apresentado significativos avanços no seu percurso histórico, porém, ainda falta legitimação do professor especialista no que tange à práxis pedagógica com a criança pequena nos espaços escolares, nas creches e pré-escolas. O que geralmente prevalece é o trabalho com as questões de movimento corporal com as professoras regentes, direcionado pela vertente biológica, visando à leitura e à escrita e descaracterizando a especificidade da Educação Física escolar.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar a relevância do professor especialista em Educação Física, tomando como referencial teórico a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, em defesa da humanização, por meio do ensino planejado e sistematizado pelo professor especialista. Além disso, mediante pesquisa bibliográfica fundamentada pelo materialismo histórico e dialético, buscou-se elementos para avançar e compreender a relação da práxis pedagógica e o direito à aprendizagem da criança pequena, por meio das atividades da Cultura Corporal, objeto de estudo da Educação Física.

O estudo contou com a contribuição de autores que versam a respeito da temática abordada, tais como Arce (2013), Bracht (1992), Castellani Filho *et al.* (2009), Martins e Marsiglia (2015), Saviani (1991), Taffarel (2016), entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, inseriu a Educação Infantil nos sistemas de ensino; no artigo 29, estabelece que o objetivo dessa etapa educacional é “[...] promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996).

Já no que diz respeito à Educação Física, a LDB (1996), no artigo 26, estabelece que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da

escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996). Mesmo com todos esses avanços da Educação Infantil sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, e especificamente da Educação Física, ainda não se legitima a disciplina como área de conhecimento para a criança pequena, o que tem trazido reflexões e inquietações, motivo inicial para a realização deste trabalho.

Ainda é muito comum nas escolas de Educação Infantil, tanto privadas quanto públicas, a ausência do professor especialista de Educação Física. Portanto, são os professores regentes que ficam com a responsabilidade de trabalhar o Movimento, como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); a Movimentação ampla, descrita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); e Corpo, gestos e movimentos, definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Esses documentos oficiais, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017) apontam as brincadeiras e interações como os eixos articuladores para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Porém, eles apresentam, em seus textos, a linguagem corporal de forma genérica, sem clara definição e sem embasamento teórico das questões da Educação Física no contexto escolar, acarretando, assim, o esvaziamento do ensino da disciplina. Isso faz com que a criança acabe realizando o movimento pelo movimento, sem a mediação e a intencionalidade do professor especialista.

Em contraponto às questões apresentadas, pesquisadores da infância e da Teoria Histórico-Cultural reconhecem que o ensino deve acontecer por meio das brincadeiras e das interações, já que esse tripé se constitui elemento fundamental para potencializar o desenvolvimento integral da criança pequena. Além disso, o referido aporte teórico amplia a concepção da Educação Física escolar pautada apenas pelo lado biológico e de crescimento e desenvolvimento motor.

Assim, é possível compreender a relevância da disciplina de Educação Física em consonância com as demais áreas de conhecimento; para tanto, não existe uma



área hierarquicamente mais importante no âmbito escolar, pois todas ampliam os saberes em relação à concepção de mundo, de sociedade e de indivíduo.

A Educação Física escolar não pode ser compreendida apenas pelo viés biológico, sendo que o homem se constitui “com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 29). Dessa forma, reduzir a disciplina somente pelas características biológicas compromete o seu entendimento de uma concepção mais ampla do mundo que o cerca.

Segundo Saviani (1991, p. 26), o currículo:

É o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo.

Portanto, além da sistematização do ensino, é mister que o professor proporcione e crie condições necessárias à criança, possibilitando o acesso à apropriação dos saberes científicos e o que tem de mais elaborado em todas as áreas do conhecimento. É preciso também que o planejamento e as ações de ensino levem em consideração o conteúdo (o que ensinar), a forma (como ensinar) e o destinatário (a quem ensinar).

Castellani Filho *et al.* (2009, p. 36), a Educação Física escolar está no plano do primeiro ciclo, ou seja, “é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade.” Para os autores, os dados aparecem de forma difusa, misturados. É de responsabilidade da escola, em especial do professor, a organização desses dados da realidade, para que a criança tenha condições de formar sistemas e relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Destarte, os autores assinalam que, nesse ciclo, o aluno se encontra no momento da experiência sensível, prevalecendo as referências sensoriais: “[...] o

aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (CASTELLANO FILHO *et al.*, 2009, p. 36). Como apontam os autores, a Educação Física escolar pode trazer avanços significativos para o desenvolvimento integral da criança pequena, desde que sejam apresentadas vivências e experiências ricas desenvolventes.

Portanto, os conteúdos científicos da disciplina deverão ser ensinados por professores especialistas que têm a formação específica na área e não por professores regentes ou generalistas.

## **2 A Cultura Corporal no âmbito da Educação Física escolar**

A Educação Física escolar, a partir da temática da Cultura Corporal e na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, defende a concepção de uma educação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento integral, buscando romper com as vertentes de cunho biologicista, que carregam uma visão unilateral. Nessa perspectiva, a Educação Física tem como objetivo principal a relação das atividades das ações corporais visando a um fim, a exemplo da Psicomotricidade, em que, por meio de atividades mecânicas de movimento, potencializa-se a escrita, a leitura e as operações lógico-matemáticas.

Castellani Filho *et al.* (2009) definem, no âmbito da Educação Física, a perspectiva da reflexão sobre a Cultura Corporal, a dinâmica curricular:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 39).

Para os autores, é de extrema relevância que, nessa perspectiva de ensino da Educação Física, é preciso que a criança entenda que “o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas [...]” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 40). Nessa abordagem,

a disciplina perpassa o entendimento de uma área de conhecimento pela ótica biológica e começa a ampliar os conhecimentos para as questões históricas e sociais do homem.

Como afirmam os autores, a Educação Física escolar, como área de conhecimento no âmbito escolar, é denominada de Cultura Corporal e será configurada com temas ou “formas de atividades como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (CASTELLANO FILHO *et al.*, 2009, p. 61-62).

Dessa forma, é competência do professor a sistematização do ensino dessas manifestações corporais produzidas historicamente pela humanidade, como defende a abordagem Crítico-Superadora. Essa abordagem entende a disciplina muito além de a criança apenas movimentar-se sem uma intencionalidade e sem objetivos claros, como defendem outras correntes pedagógicas de caráter não crítico da Educação Física, tais como: Desenvolvimentista, Psicomotora e de Saúde Renovada.

Taffarel (2016, p. 16) aponta que a abordagem Crítico-Superadora fundamenta-se

[...] na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.).

A autora considera a fundamentação marxista do materialismo histórico-dialético ao dizer que “os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam à metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física [...]” (TAFFAREL, 2016, p. 18). Para ela, essas ações contribuem com os que lutam em defesa de uma escola pública de qualidade.

Conforme apontam Rodrigues *et al.* (2019, p. 19), nessa perspectiva, ensinar as diferentes manifestações da Cultura Corporal

Implica compreendê-la para além das aparências, nas múltiplas dimensões que as constituem: conceitual, histórica, estética, técnica, filosófica, ambiental, cultural, científica. De forma que o processo de ensino-aprendizagem possa, em grande medida, romper com a aparência esvaziada das manifestações que acaba por expressar a atual organização societária e a realidade caótica e fragmentada em que situamos.

Portanto, é de responsabilidade do professor elencar os conteúdos a serem ensinados à criança pequena, organizando o tempo e o espaço, por meio das brincadeiras e das interações, em que as atividades devem trazer sentido e significado acerca dos objetos e dos pares que a cerca. Dessa forma, “a finalidade da Educação Infantil é oferecer as condições para que as crianças se apropriem dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente em todas as suas dimensões” (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 19).

Assim, a Educação Física escolar como área do conhecimento abrange as atividades pedagógicas e a temática da Cultura Corporal, tendo o porquê de estar no contexto escolar, de forma a ampliar o universo da motricidade nas suas condições objetivas, buscando o desenvolvimento integral da criança para além das questões biológicas e fisiológicas.

Segundo Bracht (1992, p. 30), o desenvolvimento de um “corpo teórico da Educação Física, que intermedeie a sua relação com o ‘meio-ambiente’, é tarefa nossa, ou seja, dos sujeitos que constituem a Educação Física.” Dessa forma, o autor defende a mediação do professor especialista no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, a fim de potencializar as máximas capacidades humanas da criança.

Infelizmente, hoje são oferecidas, nas escolas privadas, aulas extras de natação, judô, ballet, taekwoondo, futebol de salão, entre outras, em detrimento das aulas de Educação Física escolar. Sem sombra de dúvidas essas atividades trazem excelentes contribuições para a criança, porém não substituem a estruturação da disciplina como área de conhecimento; e, na

rede pública, quando a disciplina contempla o currículo, não atende à criança bem pequena, de zero a três anos, garantindo o ensino apenas das crianças de quatro e cinco anos.

Para Bracht (2005, p. 99), é preciso superar um certo ‘naturalismo’ presente historicamente na nossa área:

Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

É preciso romper com as questões naturalizantes que permeiam o desenvolvimento infantil e a Educação Física escolar, e somente quando o professor se apropriar de conceitos teóricos e de cunho científico é que ele poderá fundamentar a práxis pedagógica, oferecendo condições ótimas para que a criança se desenvolva integralmente.

Segundo Arce (2013), é preciso que o professor conheça o desenvolvimento infantil e os conceitos cotidianos que traz do seu contexto sócio-histórico e cultural para conseguir, por meio das brincadeiras e das interações, ampliar os saberes que a criança ainda não domina.

A autora assevera que as atividades a serem propostas pelo professor são as que materializam as diversas áreas de conhecimento como as “ciências, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento), a matemática, os conhecimentos advindos da Geografia, História, Educação Física, Música, etc.” (ARCE, 2013, p. 9). Para a autora, o professor deve conhecer e respeitar as características da periodização do desenvolvimento infantil e das possibilidades da criança, nos aspectos físicos, intelectuais e emocionais.

Segundo Lima e Hunger (2019, p. 7), as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento

Devem compreender o corpo em todas as suas formas de movimento e expressão, objetivando um trabalho intencional, de forma sistematizada na Educação Física na Educação Infantil, a

fim de tornar a criança reflexiva, crítica e autônoma. Para tanto, é necessário a compreensão do corpo construído historicamente e as sutis transformações ocorridas [...] em suas concepções (biológica, filosófica, social, cultural) para o desenvolvimento de suas potencialidades, aprendizagens e humanização.

Os autores reforçam a necessidade de o professor conhecer as particularidades da práxis pedagógica nas questões do corpo e do movimento na Educação Infantil e compreender a criança e suas características biológicas e sociais. Portanto, compete ao professor buscar uma intencionalidade e um embasamento teórico, dotados de sentidos e significados para a criança, com o objetivo de alavancar as máximas capacidades humanas, diferentemente das concepções naturalizantes de desenvolvimento.

## 2.1 O ensino na Educação Infantil

A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica vêm superar outras determinantes pedagógicas, apontando que a mediação do professor é prejudicial à criança e escolariza essa etapa, preparando-a para o Ensino Fundamental ou sobrecarregando-a com conteúdos.

Segundo Arce (2013, p. 10), é preciso deixar para trás a ideia de que quando se fala em ensino, este se reduz à aula expositiva:

O ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam.

A autora aponta que o ensino é o ato de um planejamento intencional, sendo de competência do professor direcionar o trabalho com a criança. Assim, “ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo” (ARCE, 2013, p. 10). Para a autora, esse ensino é intencional, contribuindo para a criança realizar sozinha aquilo que ainda não é capaz de

compreender, assim corroborando para ela ir além, pensando, imaginando e criando a partir de sua constituição como ser humano.

Segundo Arce (2013, p. 11), o professor ensina o tempo todo de formas variadas, por exemplo:

Ao estimular a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa. Cria novos motivos, novos interesses para esta criança, a leva a pensar. Isto demanda do professor planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos de atividades por ele estruturadas e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos. E esta intencionalidade tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizemos destes mitos, mas principalmente se nos desfizemos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança [...].

Na Educação Infantil, garantir apenas as condições básicas de higiene, a alimentação, o contato com os objetos e a interação com os seus pares sem a mediação do professor não afetará positivamente o desenvolvimento da criança nas formas mais elaboradas, acarretando na precarização da eficácia do trabalho do professor. Conforme aponta a autora, essas são concepções que devem ser desenvolvidas pela criança livremente para que ela cresça feliz; essa ideia “romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização [...]” (ARCE, 2013, p. 11).

A escola de Educação Infantil é o espaço destinado ao ensino para a criança como sujeito histórico e de direito à aprendizagem, assim, “[...] cabe à escola de Educação Infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18). Portanto, o professor deve ser o protagonista nesse processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma formação inicial de qualidade e formação continuada, as quais trarão subsídios para o docente estruturar o planejamento de ações pedagógicas mais apropriadas.

O eixo articulador do planejamento na Educação Infantil, tanto quanto nos demais níveis de ensino,



Se realiza na tríade destinatário-conteúdo-forma, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

Para tanto, essa tríade deve ser o eixo norteador para todo o trabalho pedagógico: não se deve desconsiderar o que a criança já sabe, porém é preciso avançar nos conteúdos de forma espiralada, ou seja, avançando e retomando os conteúdos a serem ensinados, para que a criança consiga se apropriar de novos conhecimentos.

Assim, a Educação Física escolar deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola de Educação Infantil, desde a realidade da criança bem pequena, criando situações e necessidades que envolvam a motricidade de forma geral e não fragmentada. Dessa forma, ampliam-se as relações entre o professor e seus pares e do que é o movimento corporal, em um contexto social, proporcionando melhoria nas habilidades locomotoras, nas habilidades manipulativas e nas habilidades de estabilização, assim como no desenvolvimento das funções psíquicas superiores: atenção, memória, linguagem e domínio de conduta.

### **3 Considerações finais**

Os estudos acerca dos fundamentos do materialismo histórico-dialético apontam que a escola é um espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado e da apropriação da cultura elaborada, e o professor é quem medeia o processo de ensino e aprendizagem da criança. Mesmo com os avanços das políticas públicas no que tange à disciplina da Educação Física, ainda nos deparamos com o esvaziamento do ensino para a Educação Infantil, no qual o professor é apenas um espectador.

A ausência de professores especialistas de Educação Física na Educação Infantil não garante à criança a aprendizagem dos conteúdos clássicos da

disciplina acerca das atividades da Cultura Corporal, como jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas, esportes etc., ficando apenas o movimentar como um fim, ou seja, algo para melhorar a leitura e a escrita.

Destaca-se, neste estudo, a importância de os professores especialistas em Educação Física atuarem na Educação Infantil, a fim de potencializar o desenvolvimento da criança pequena em suas máximas potencialidades. Este estudo poderá ampliar o universo de reflexões e inquietações dos professores de Educação Física para essa etapa de ensino, na militância de uma educação pública de qualidade e da legitimação da disciplina como componente curricular para que crianças de creches e pré-escolas se apropriem dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

É preciso avançar e consolidar a estreita relação entre a Cultura Corporal e a aprendizagem como elementos constituintes no processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, para além de saberes corporais de forma mecânica e padronizada. Cabe, portanto, à escola e ao professor de Educação Física, potencializar o desenvolvimento da criança pequena em todos os seus aspectos de formação humana, mediante um ensino desenvolvente no que tange à Teoria Social de Karl Marx, à Teoria Histórico-Cultural, à Pedagogia Histórico-Crítica e à Abordagem Crítico-Superadora.

## Referências

ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9695>.

BRACHT, V.. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC: 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 16 jul. 2021.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, D. T. de; HUNGER, D.. *Educação Física escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G.. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2079/1035>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

RODRIGUES, A. T.; CAUPER, D. A. C.; ANDRADE, L. C. de; MARTINS, P. de C. (org.). *O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiências com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica*. Curitiba: CRV, 2019.

SAVIANI, D.. *Escola e Democracia*. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TAFFAREL, C. Z.. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>.

Recebido em fevereiro de 2021  
Aprovado em agosto de 2021

# Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos

## Periodization of children's psychological development, play and teacher training: possible dialogues

*Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende<sup>1</sup>  
Fernanda Duarte Araújo Silva<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar estudos sobre as regularidades e não regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, além da relação com o brincar como uma das atividades que atravessam o desenvolvimento psicológico. Para alcançar tal objetivo, realizamos um levantamento de estudos, artigos e livros que abordam a questão da periodização das idades proposta por Vigotski e colaboradores da Teoria Histórico-cultural, sobretudo Leontiev e Elkonin. A criança se educa e se humaniza por meio da apropriação da cultura, assim o brincar é um apropriar-se e estar no mundo. O brincar se constitui como uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil e, como tal, deve ser tomado como um dos principais eixos à constituição de relações, reflexões e prática social junto às crianças. Em linhas gerais, podemos afirmar que, pensar as questões relacionadas ao brincar nos mobilizam a repensar a formação docente, pois argumentamos que as professoras devem considerar o brincar e a periodização do desenvolvimento psicológico das crianças na organização do trabalho pedagógico, com o

### ABSTRACT

This article aims to present studies on the regularities and non-regularities of the child's psychic development, in addition to the relation with playing as one of the activities that go through psychological development. To achieve this goal, we conducted a survey of researches, articles and books that address the periodization of ages proposed by Vigotski and collaborators in the Historical-Cultural Theory, especially Leontiev and Elkonin. We understand that children are educated and humanized through the appropriation of culture; therefore, playing is an appropriation and being in the world, it constitutes one of the activities that enhance child development and, consequently, it must be taken as one of the main axes for the constitution of relationships, reflections and social practice with target audience. In general terms, we can say that issues related to playing mobilize us to rethink teacher training, since teachers need to consider playing and the periodization of children's psychological development in the organization of pedagogical work, with the aim of overcoming visions and simplistic attitudes. It is expected that initial and continuing

<sup>1</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3546-9258>. E-mail: [valresende@ufu.br](mailto:valresende@ufu.br).

<sup>2</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2041-0608>. E-mail: [fernandaduarte@ufu.br](mailto:fernandaduarte@ufu.br).

escopo de superar visões e atitudes simplistas. Espera-se que a formação docente, inicial e continuada, ofereça subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para possibilitar, às profissionais da educação, compreender a importância do adulto na apresentação do mundo à criança e na organização e no planejamento de situações que as propiciem compreendê-lo e experienciá-lo em diversas formas e possibilidades.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil. Periodização. Brincar. Teoria Histórico-Cultural.

teacher training will provide theoretical, didactic and methodological subsidies for education professionals to understand the importance of adults in presenting the world to the child and in the organization and planning of situations that enable to understand it and experience it in different ways and possibilities.

**Keywords:** Child Development. Periodization. Playing. Historical-Cultural Theory.

## 1 Introdução

*“Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero”.*  
Clarice Lispector

Podemos dialogar com a ideia do “brincar de pensar” de Lispector (1999) como um aspecto que nos transforma, frutifica, expande, pois, extraordinariamente, o brinquedo (“pensar”) nos humaniza, nos instiga para a vida e possibilita questionar as evidências do cotidiano. Ao mesmo tempo, o termo “brincar” nos convida a refletir acerca de significados advindos de perspectivas teóricas e campos de conhecimento distintos, uma vez que, de acordo com Huizinga (1980), diz respeito a um elemento da cultura, que nos constitui como humanos, está presente em todas as formas de organização social – das mais antigas às mais avançadas (*high-tech*) – e atravessa toda a existência humana, do bebê à velhice. Na sociedade moderna, está associado à infância, e, portanto, se apresenta como algo menor, sem valor, natural e espontâneo das crianças.

Essa representação do brincar, presente no imaginário social, se encontra também nos estabelecimentos de ensino, conforme os dados apreendidos em nossas atividades de pesquisas realizadas nos encontros de formação continuada em escolas e grupos de estudos (RESENDE; 2015; 2018; DOMINGOS; SILVA, 2017). Comumente observamos, em diversas instituições

de Educação Infantil da região do Triângulo Mineiro, que o brincar assume um falso protagonismo nos discursos das professoras<sup>3</sup>, para quem a brincadeira é um dos eixos norteadores da proposta pedagógica. No entanto, não há um planejamento intencional que promova o brincar como um elemento constitutivo da criança, bem como não se evidencia uma consistência teórica no dizer sobre o lúdico, visto como natural e espontâneo de criança; logo, cabe apenas oportunizar o brincar livre na Educação Infantil.

Por exemplo, nas atividades junto às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, registramos alguns diálogos entre professoras e crianças que vão desde “aqui, nessa nova escola, não é hora de brincar mais, é hora de aprender e de prestar atenção na professora”, até expressões “é hora de coisa séria, e brincar foi na outra escola”. Isso denota uma visão limitante do brincar diametralmente oposto ao nosso entendimento de que ele é um elemento da cultura e constitui o ser humano.

Os apontamentos de Fortuna (2018) corroboram as nossas observações, ao discorrer que:

Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo (FORTUNA, 2018, p. 47).

Na esteira dos (des)caminhos da compreensão do brincar, vivenciamos uma situação emblemática. Nesse caso, estávamos em determinada atividade de formação continuada em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em que uma das professoras pediu a palavra para abordar a falta de valorização do brincar pelas famílias:

---

<sup>3</sup> Ao considerar que o maior número de profissionais da educação é composto por mulheres, decidimos adotar o gênero feminino para o substantivo “professor”.

Professora: Sabe, professora<sup>4</sup>, essa semana, não lembro bem o dia, na hora do parque, do brincar livre, o Matheus<sup>5</sup> falou que o pai dele comentou com a mãe que as professoras da escola não trabalham, só colocam as crianças para brincar e que, toda vez que chega aqui pra buscá-lo, estamos só brincando e que ele está olhando e conversando com a Ziza.

Após inúmeros comentários das colegas, perguntamos à professora Margareth:

Pesquisadora: E você, o que acha dessa avaliação do pai sobre o brincar? Por que a criança brinca? Qual o papel do brincar na vida da criança e na Educação Infantil? O que você respondeu para o Matheus sobre o brincar?

Paulatinamente, os comentários exaltados foram cessando e as professoras ficaram à espera da resposta da Margareth, que falou que não disse nada para criança, mas ficou muito indignada [...] (NOTA DE CAMPO N. 18, 2017).

Esse registro pode suscitar interpretações múltiplas, de acordo com os aportes teórico-metodológicos dos envolvidos e da finalidade de análise do episódio. Para este ensaio, tencionamos discutir alguns elementos que podem estar subjacentes ao silêncio da professora Margareth, frente às perguntas sobre os motivos de a criança brincar e qual o papel dele na vida da criança e na Educação Infantil.

As pesquisas e os encontros formativos com as professoras da Educação Infantil têm evidenciado que, além das explicações consensuais da importância do brincar para a criança, não há um entendimento coerente e amplo do desenvolvimento psíquico desse público-alvo e sua relação com o brincar.

Vigotski<sup>6</sup> (2008), ao discutir a brincadeira, chama a atenção para o desconhecimento do brincar e o seu papel no desenvolvimento psicológico da criança:

Inclino-me a atribuir a essa questão um sentido mais geral, e penso que o erro de uma série de teorias é o desconhecimento das necessidades da criança; teorias que entendem essas necessidades num sentido amplo, começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual. Resumindo, há desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade. Frequentemente,

---

<sup>4</sup> Tratamento dirigido a uma das autoras do texto pelo grupo de professoras em formação.

<sup>5</sup> Os nomes da criança e da professora são fictícios.

<sup>6</sup> As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotski são decorrentes de diferentes registros das obras consultadas.



explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança se apresenta como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Nos limites deste artigo, objetivamos discutir as regularidades e não regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, além da relação com o brincar como uma das atividades que atravessam o desenvolvimento psicológico. Para alcançar tal objetivo, realizamos um levantamento de estudos, artigos e livros que abordam a questão da periodização das idades proposta por Vigotski e colaboradores da Teoria Histórico-cultural, sobretudo Leontiev e Elkonin.

Segundo essa abordagem, os seres humanos se apropriam, desde o nascimento, do conhecimento acumulado historicamente por meio das relações/interações com o meio e o outro; assim “o papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Nesse sentido, as crianças são ativas em todo o processo, e o brincar é considerado enquanto atividade que pode impulsionar a construção de conhecimentos sobre o mundo onde vivem.

Elkonin (1987) apresenta quatro argumentos da importância dos estudos acerca da periodização das idades: o primeiro possibilita suplantar a separação, existente nas abordagens adaptativas da psicologia infantil, entre o desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades e dos aspectos intelectual-cognitivos, e lançar os fundamentos da unidade desses aspectos no desenvolvimento da personalidade. O segundo argumento permite compreender que o processo de desenvolvimento psíquico ocorre numa espiral ascendente e não de forma linear. O terceiro argumento sobre a importância dos estudos sobre a periodização das idades centra-se na possibilidade de entender as ligações existentes entre períodos isolados para estabelecer o valor funcional de todo o período precedente para o início do próximo. O último argumento orienta para ideia da divisão do

desenvolvimento psíquico em períodos e estágios de maneira que essa divisão corresponda a leis internas do desenvolvimento e não apenas a fatores externos. Para melhor organização, subdividimos o texto em três momentos: breve apontamento sobre a periodização do desenvolvimento psicológico da criança, em consonância à Teoria Histórico-Cultural; brincar e o desenvolvimento humano; e considerações acerca da importância do conhecimento dessa área para a formação docente e suas interfaces para a promoção de situações educativas voltadas ao brincar pois, com “[...] uma concepção clara do desenvolvimento humano, poderemos compreender o significado do processo de educação no processo de humanização” (MELLO, 2000, p. 101) e, de alguma forma, ressignificar nossas práticas nas instituições educativas.

## **2 Periodização das idades no desenvolvimento infantil**

Centramos o olhar em alguns apontamentos dos estudos relativos à periodização das idades no desenvolvimento infantil empreendidos por Vygotski (1996) – conforme o referencial materialista histórico-dialético – e inacabados por sua morte prematura, bem como das contribuições de Leontiev e da formulação detalhada da periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin. Com isso, configuramos os fundamentos da periodização das idades da criança<sup>7</sup> e do adolescente, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Para os limites deste trabalho, buscamos destacar alguns fundamentos dos períodos concretos do desenvolvimento infantil nessa abordagem teórica. Vygotski (1996) considera o problema principal das idades no desenvolvimento humano para a Psicologia, elemento-chave para todas as questões práticas; por conseguinte, os fundamentos para estruturar a “verdadeira periodização” devem ser buscados nas mudanças internas do próprio desenvolvimento: “tan solo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida

---

<sup>7</sup> Utilizaremos a terminologia das idades de Vygotski para nos referirmos às crianças da Educação Infantil: Primeiro Ano abrange bebês de até um ano de idade; Primeira Infância envolve as crianças de um a três anos; e Idade Pré-Escolar se refere a crianças de três a sete anos.

para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades”<sup>8</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 254).

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança é:

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. [...] evolução e revolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo que uma, pressuposto da outra, e vice-versa (VYGOTSKY, 1991, p. 83-84).

Ainda de acordo com o psicólogo russo, um dos critérios para caracterizar os períodos concretos do desenvolvimento infantil compreende as novas formações que, por seu turno, determinam o essencial em cada idade:

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez em cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VYGOSTKI, 1996, p. 255).

Para uma compreensão visual dos aspectos do desenvolvimento infantil relacionados ao nosso objetivo, elencamos as seguintes fases:

---

<sup>8</sup> Optamos por registrar as citações em espanhol conforme a obra consultada, em respeito ao pensamento do autor que, por inúmeras vezes, foi deturpado por traduções inconsistentes.

Quadro 1. Períodos do desenvolvimento infantil

Idades críticas	Crise (novas formações)	Fases da crise com estrutura tríade (três fases ligadas entre si): pré-crítica, crítica e pós-crítica
Idades estáveis	Período/idade	Estados do período com estrutura binária (primeiro e segundo estados)
0 a 2 meses	Crise do nascimento	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
2 meses a 1 ano	Primeiro ano	1) precoce 2) tardia
1 ano	Crise do primeiro ano	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
1 a 3 anos	Primeira infância	1) precoce 2) tardia
3 anos	Crise dos três anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
3 a 7 anos	Período/idade pré-escolar	1) precoce 2) tardia

Fonte: Vigotski<sup>9</sup> (1972, *apud* TOLSTIJ, 1989, p. 37).

Esse quadro retrata a configuração do processo de desenvolvimento de cada período da infância com a alternância de períodos estáveis (estrutura binária) e críticos (estrutura tríade). De acordo com Vigotski (1996), nos momentos estáveis, as mudanças na personalidade da criança acontecem

<sup>9</sup> Vale o registro apresentado por Vigotski (1996), no tocante à estrutura da periodização das idades: crises pós-natal – primeiro ano (dois meses a um ano); crise de um ano – infância precoce (um a três anos); crise de três anos – idade pré-escolar (três a sete anos); crise dos sete anos – idade escolar (oito a 12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 aos 18 anos); e crise dos 17 anos. Entretanto, os sujeitos acima de seis/sete anos não são foco deste estudo.

lenta e internamente, quase imperceptíveis. São mais ou menos longos – habitualmente vários anos –, nos quais não são produzidas mudanças bruscas, tampouco desvios importantes, mas transformações microscópicas da personalidade infantil que se acumulam até alcançarem um certo limite e, então, se manifestam como uma repentina formação qualitativamente nova da idade. “Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase pro vía subterránea” (VIGOTSKI, 1996, p. 255).

Já nos períodos críticos, as mudanças na personalidade são produzidas de forma rápida e, às vezes, impetuosa, com bruscas transformações. Isso configura verdadeiras crises, que, em um curto espaço de tempo, modificam a completamente a personalidade da criança. Para Vygotski (1996), as crises são diferentes e devem ser integradas na periodização do estudo do desenvolvimento infantil.

Vygotski (1996) apresenta três peculiaridades dos períodos de crise que os distinguem de idades/períodos estáveis. A primeira se centra na indeterminação/indefinição dos limites de início e final da crise, em relação às idades próximas, por surgir de forma imperceptível, embora exista um ponto culminante em todas as idades críticas, o que as diferencia sensivelmente dos períodos estáveis; a segunda se refere às dificuldades dos adultos em lidar com as crianças em períodos de crise, em que muitas crianças podem entrar em conflitos com as pessoas do entorno e sofrer conflitos íntimos – entretanto, deve-se considerar que os períodos críticos são distintos de acordo com cada indivíduo; e a terceira peculiaridade – talvez a mais importante dos períodos de crise – é a “índole negativa do desenvolvimento”, com um evidente processo de extinção e retrocesso, decomposição e desintegração do que foi formado nas idades anteriores e que caracterizava a criança.

De acordo com Vygotski (1996), o lado negativo é tão imprescindível para o desenvolvimento das características da personalidade quanto o processo construtivo, ou seja, jamais interrompe sua potência criadora e, até nos

momentos críticos, processos construtivos são produzidos: “el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan solo la faceta inversa y velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

Por conseguinte, o essencial dos períodos críticos é o surgimento de formações novas que participam do desenvolvimento em estado latente e, nos períodos estáveis, geram formações qualitativamente novas. De acordo com Vygotski (1996), há um quadro lógico regulado por leis internas do desenvolvimento que provocam a alternância dos períodos estáveis e de crises – isso confirma que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual o avanço de um estágio para o outro não se realiza pela lógica evolutiva, e sim pela via revolucionária.

Os estudos de Vygotski (1996) podem ter sido considerados inconclusos devido à morte prematura do pensador, mas constituíram as bases para os trabalhos de Leontiev, que ampliaram perspectivas analíticas do desenvolvimento psicológico da criança, com aportes acerca das atividades desse público, ou seja, “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1988a, p. 63). Contudo, a atividade pode ser a principal em certo período de idade e, no subsequente, menos preponderante, ao assumir um papel subsidiário decorrente da relação da criança com a realidade.

De acordo com Leontiev (1988b), a atividade principal apresenta três atributos, a saber:

- 1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...].
- 2) A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]. Certos processo psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. [...].
- 3) A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. [...] (LEONTIEV, 1988b, p. 64-5).

Desse modo, a atividade principal governa as transformações mais significativas nos processos e traços psicológicos da personalidade infantil, em um determinado período de desenvolvimento psíquico e conforme as condições históricas concretas. Assim, não é a idade da criança, “enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 1988b, p. 65-66, grifos do autor).

Por isso, é importante também compreendermos a dinâmica de cada idade, no que se refere às relações entre a personalidade da criança e seu meio social, particularmente o papel do adulto em cada etapa do desenvolvimento, para não incorrer no equívoco de considerar o meio social como algo externo em relação à criança, como uma circunstância independente que, pelo simples fato de existir, influencia a criança. Na verdade, devemos pontuar que a relação da criança com o meio social é dinâmica e que a realidade social, a verdadeira fonte de desenvolvimento, é muito mais complexa, por se tratar da cultura produzida historicamente pela humanidade.

É necessário, pois, cuidado ao falar sobre atividade principal, já que a criança pode se desenvolver a partir de outras dimensões. Segundo estudos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural, “para cada estágio do desenvolvimento humano, há um tipo de atividade que é dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período” (SILVA, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, Elkonin (1987), com base nos estudos de Leontiev, avança nas investigações e apresenta uma caracterização mais detalhada dos períodos do desenvolvimento infantil. Ele considera a compreensão da atividade principal como eixo fundante das transformações evolutivas do psiquismo e as mudanças significativas de um período para outro.

Segundo o esquema de periodização, há três fases/épocas – primeira infância, infância e adolescência – e, em cada uma, há dois períodos: relações



humanas (criança – adultos) e objetos (crianças – itens produzidos pelo homem). Os períodos são distintos e, ao mesmo tempo, intercomplementares, ou seja, há aqueles voltados às pessoas e, outros, para o mundo dos objetos, mas eles se alternam. Entretanto, há “uma relação de mútua dependência, uma vez que a relação da criança com os objetos é sempre mediada por pessoas, da mesma forma que a relação entre pessoas é mediada por objetos” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 49), o que configura um processo único e dialético no desenvolvimento psicológico da criança.

Assim, a primeira infância é constituída pelo período da comunicação emocional direta com os adultos, que abrange os primeiros meses a um ano de vida. Depois, há a atividade objetal manipulatória, que abarca a partir do primeiro ano até os três anos de idade; a fase/época da infância caracterizada pelo jogo de papéis (idade pré-escolar – dos três aos seis anos) e pelo estudo na idade escolar – 7 aos 10 anos); a adolescência (dos 10 anos aos 17 anos), constituída pelo período da comunicação íntima pessoal; e a atividade profissional e de estudo (ELKONIN, 1987).

Podemos depreender que:

embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1988b, p. 65).

Desde o nascimento, os bebês se manifestam e interagem de alguma forma, com o intuito de estabelecer uma comunicação com o adulto, seja por meio de choro, choramingos, gestos indicativos, desconforto fisiológico e emocional ou tentativas de se comunicar. Essa busca de interação do bebê com o mundo, com o entorno e a cultura caracteriza sua atividade principal: a comunicação emocional.

Essa forma de comunicação implica a presença de pessoas que estão ao redor do bebê e estabelecem relações sociais de “brincar”, sorrir, acariciar e conversar, o que provoca uma comunicação:

[...] do olhar, do choro, dos gritinhos que o bebê usa para atrair nossa atenção. Do ponto de vista do bebê, as sensações que experimenta enquanto falamos com ele, nosso tom de voz, a maneira como olhamos para ele, como o tocamos na hora da troca, do banho, da alimentação e do sono criam as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 40).

Relações construídas pelos bebês desde o nascimento são, segundo Vigotski (2006, *apud* SILVA, 2013), a comprovação de que eles não são seres a-sociais. As relações com os adultos para satisfazer necessidades biológicas também são socialmente mediadas, ou seja, qualquer relação da criança com o mundo passa pelo adulto e se concretiza com a ajuda de outra pessoa.

No processo dialético e de desenvolvimento, as crianças, a partir de um ano e meio de idade, compreendem o mundo à sua maneira, observam, pegam, levam à boca, exploram o objeto em inúmeras possibilidades para conhecer e dar significado às coisas. O tateio e a exploração de diferentes elementos configuram a principal atividade para o desenvolvimento psicológico das crianças pequenas.

De acordo com Mello e Singulani (2014):

Um elemento importante para compreender a importância da exploração de objetos para o desenvolvimento infantil é perceber que ao realizar ações com os objetos, a criança pequenininha vai da simples exploração ao seu uso social. No início pega um objeto com as duas mãos, depois será capaz de segurar um objeto em cada mão; inicialmente, pega o objeto em qualquer posição e mais tarde – sob a influência dos adultos, isto é, observando-os para imitar suas ações ou sob a orientação do adulto que ensina esse uso – vai segurar corretamente o objeto. Com isso, vai aprendendo os movimentos adequados aos objetos, ou seja, vai refinando sua motricidade, vai também formando capacidades e habilidades para usar os objetos segundo sua função social (MELLO E SINGULANI, 2014, p. 42).

Nesse prisma, as crianças pequenas se apropriam dos objetos da nossa cultura, por meio de explorações, experimentações, de imitação do outro e de intervenções do adulto. O adulto que se relaciona cotidianamente com bebês deve, portanto, atuar de forma intencional para promover desde o nascimento do bebê até o humano para o mundo social (ARCE, 2013b).

Com as descobertas e aprendizagens dos usos sociais dos objetos, as crianças avançam no desenvolvimento psicológico como sujeito da própria atividade, capaz e eficaz na relação com o mundo. Na idade pré-escolar, a criança, na transição de três para quatro anos, descobre a personalidade e as vontades, consegue diferenciá-las em relação a outras pessoas e se percebe como integrante de uma sociedade com a cultura onde está inserida. Nesse período, a criança ganha autonomia, compreende que pode ser independente como os adultos, começa a criar ideias acerca dos próprios afazeres do futuro, como o livro que vai ler, a roupa que irá usar etc. A situação social de desenvolvimento alcançada pela criança em cada momento do desenvolvimento psíquico é específica e irrepetível.

No decorrer das transições e aprendizagens, a criança pré-escolar compreende algumas regras impostas a ela, ou seja:

A criança pré-escolar de idade mediana entre 5 e 6 anos já entende as regras impostas pelos adultos, ao longo da primeira infância o significado das palavras muda, e isso é uma mostra do progresso mental das crianças. Trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade (PASQUALINI, 2006, p. 8).

O desenvolvimento psicológico da criança provoca mudanças em suas ações e funções que, por sua vez, conduzem saltos qualitativos nas funções psíquicas superiores como percepção, memória, linguagem, pensamento, vontade e valores éticos-morais. A criança de cinco a seis anos de idade consegue dar novos significados para as palavras do dia a dia, o que amplia a sua compreensão do mundo e das relações sociais.

Assim, a criança:

[...] modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade (SOUZA, 2007, p. 132).

Segundo Leontiev (1988b), para as crianças em idade pré-escolar, a brincadeira torna-se a atividade principal e por meio dessa atividade lúdica, do jogo (jogos

subjetivos ou de enredo, jogos com regras, jogo de papéis, jogo protagonizado, jogos limítrofes) ocorrem as mudanças qualitativas na psique infantil.

A criança entra no mundo ilusório quando não tem as vontades realizadas, a exemplo da brincadeira de papéis sociais, em que as vontades podem ser realizadas no momento desejado. Isso a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender, ou seja, no faz de conta, se projeta no mundo dos adultos, ao ensaiar atividades, comportamentos e hábitos nos quais ainda não está preparada para tal. Ainda nessa brincadeira, podem ser criados processos de desenvolvimento para internalizar o real e promover o desenvolvimento psicológico.

Nesse entremeio, as crianças pré-escolares passam a fazer várias relações que possibilitam a organização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que “preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988b, p. 122). A compreensão sobre a importância das atividades principais ao longo dos períodos do desenvolvimento psicológico das crianças de até seis anos não deve se situar à aparência ou à descrição naturalista, visto que as condições históricas concretas (relações humanas e patrimônio material e cultural) forjam o desenvolvimento, seja em relação à atividade aparente ou à interna, na dinâmica do longo e dialético desenvolvimento psíquico.

Ainda em relação ao processo de formação da personalidade e das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, Vigotski (2008) destaca que o meio deve ser compreendido não como “ambiente” mas como fonte de desenvolvimento, no qual a atividade e as características serão desenvolvidas, pois “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” (VIGOTSKI, 2008, p.90).

Nos limites deste ensaio, não concerne um maior aprofundamento de períodos e características de cada atividade principal. Buscamos, a partir de alguns apontamentos, abordar a proposição da periodização do desenvolvimento psicológico infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural

para situar a nossa defesa da relevância de constructos para entender o brincar, a criança e o papel das docentes.

### **3 Brincar e desenvolvimento humano: algumas discussões**

Diante das discussões apresentadas sobre a periodização do desenvolvimento infantil, abordamos as possíveis relações entre o brincar e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nossas experiências no campo da formação docente nos levam a acreditar que a concepção do brincar, a partir dos quatro anos de idade, seja um tema recorrente e, talvez, mais consensual da relevância dessa atividade para o mundo infantil.

Nesse sentido, pensaremos no primeiro ano de vida, na primeira infância e na idade pré-escolar, em conformidade aos fundamentos do brincar, aos brinquedos e às brincadeiras apropriadas para bebês e crianças de até três anos no espaço institucional da creche. Discutiremos sobre esse movimento até a constituição das brincadeiras de papéis, vivenciadas com maior ênfase na faixa etária de quatro a seis anos de idade.

Para nortear esse caminho, referenciamos em um dos trabalhos mais relevantes dos anos 1990, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, que problematiza os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, sobretudo o direito à brincadeira, a partir da garantia das seguintes questões:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos

- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos:

correr, jogar, pular • Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem • Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (CAMPOS, 2009, p. 14).

As possíveis respostas a cada um desses questionamentos dependem das perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento psicológico infantil, que norteiam e nortearão as nossas práticas educativas junto ao brincar e às crianças.

Neste artigo centramos o nosso olhar, como mencionado no início do texto, em estudos relativos ao desenvolvimento psicológico da criança, sob a perspectiva de Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, Leontiev e Elkonin), por entendermos que o desenvolvimento infantil, com as leis internas, é um fenômeno histórico não determinado por postulados naturais e universais, mas sim pela relação de fatores externos e internos, das condições objetivas e históricas da realidade social e do lugar da criança nesse contexto.

Os processos adaptativos podem ser propriamente compreendidos como o desenvolvimento interno produzido sempre como uma unidade de elemento material e psicológico, do social e do pessoal, com mudanças e reviravoltas internas provocadas por transformações da atividade social que surgem à medida que a criança se desenvolve. Por conseguinte, não é um processo adaptativo inato (caráter biológico) ou pré-estabelecido puramente por sintomas, sinais e indícios externos válidos para toda e qualquer criança, ou seja, cada uma se desenvolverá de acordo com a própria singularidade, ao seguir esse movimento de evolução, descontinuidade e revoluções que nos torna humanos.

Vygotski (1996), em uma visão dialética, afirma que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam a própria situação social em uma relação específica e irrepitível para cada idade. Dessa maneira, a criança se transforma, aprende e se desenvolve nas interações sociais, em que os novos conhecimentos motivam novas operações mentais e capacidades psíquicas. Conforme Pasqualini (2016)

[...] podemos compreender, assim, que a fonte de desenvolvimento das capacidades humanas são as objetivações da cultura e as práticas culturais historicamente produzidos pelos homens. A

apropriação da cultura se confunde com o próprio processo de humanização dos indivíduos, que é realizado pelos processos educativos (PASQUALINI, 2016, p.57).

Se entendemos que a criança se educa e se humaniza por meio da apropriação da cultura, podemos afirmar que o modo de brincar é um apropriar-se e estar no mundo. Ele se constitui como uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil e, como tal, deve ser tomado como um dos principais eixos à constituição de relações, reflexões e prática social junto às crianças.

Relações de cuidado e de afeto recebidas do bebê para os adultos dão início à “embrionária forma de ser social da criança”. Vygotsky (1996) afirma que:

[...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser máximamente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona (VYGOTSKY, 1996, p. 285).

Ainda sobre as relações entre bebês e adultos, Arce (2013b) se apoia nos estudos de Zinchenko (2012) para explicar a importância da palavra que faz parte do cotidiano da criança, desde a chegada ao mundo até a constituição da cultura e o impulso ao desenvolvimento infantil. O adulto, com palavras, gestos e afetos, assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao atribuir significado à vida do bebê.

Por meio das interações com o adulto, inicia-se a atividade principal da comunicação emocional. Inicialmente, o bebê participa de uma forma rudimentar, e, na medida em que observa as reações de outro (pai, mãe, responsável ou profissional da Educação Infantil), de alguma maneira se sente estimulado a interagir e buscar as manifestações de alegria e contato com o outro.

Já o bebê, ao se tornar parceiro e provocar a comunicação e reação do outro, incita “a brincadeira”. Nessa fase da comunicação emocional, é comum brincar de esconde-esconde (o adulto sai do foco do olhar do bebê e reaparece dizendo: “Cadê? Achou!”), de aviãozinho (atrai-se a atenção do bebê para comer a



papinha, ao brincar que a comida é o avião e a boca do bebê, o aeroporto), de soprar a barriga da criança e emitir sons etc.

Progressivamente, na interação com o outro, os bebês se apropriam desse jogo lúdico que atravessa a comunicação emocional e se manifesta para chamar a atenção do adulto, ao estabelecer trocas emocionais por meio do corpo e dos gestos, além de provocar o brincar nos adultos. Assim, as brincadeiras de movimentos do e com o corpo, empreendidas pelo bebê ao longo dos 18 meses de vida, ampliam o estar e explorar o seu entorno, em que inaugura a fase das ações sensório-motoras de exploração do espaço, o tato e a manipulação de objetos.

Nessa atividade de manipular objetos e “fazer bagunça”, centra-se o brincar da primeira infância, ou seja, explorar, manipular, tocar, apreender, quebrar e jogar no chão os objetos compõem o processo lúdico das crianças de um a três anos. Nesse caso, adota um comportamento extremamente ativo na relação com o adulto e o mundo objetal. Portanto, cabe ao adulto, na ação conjunta com a criança, oportunizar a exploração, o “fazer bagunça”, o “destruir” o objeto, o ensino do uso correto e a função social de cada objeto que, nas mãos das crianças bem pequenas, representa um brinquedo a ser descoberto e aprendido.

Podemos depreender que os bebês e as crianças pequenas aprendem brincando nas relações e interações entre os sujeitos e com os objetos da cultura em suas múltiplas manifestações artísticas, técnicas e instrumentais. Por isso, bebês e crianças de até três anos devem manipular coisas, espalhar coisas, “fazer bagunça”, o que promove a aprendizagem “e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 42).

Na atividade conjunta com os adultos, assimilam-se ações realizadas com os brinquedos e, depois, as reproduzem de maneira “autônoma”, o que caracteriza propriamente a atividade lúdica, principal para as crianças de quatro a seis anos, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Mukhina (1996), as crianças a partir dos três anos avançam no faz de conta de maneira progressiva: primeiro transpõem as formas de agir dos adultos para os objetos e,

na sequência, há a transformação lúdica dos objetos, ou seja, utilizam um objeto para substituir outro. Na primeira infância, a constituição de papéis sociais ainda está ausente, ou seja, não ocorre o jogo dramático em si.

Assim, perguntamos: de acordo o desenvolvimento psicológico infantil, o que podemos pensar sobre a atual situação da Educação Infantil e sua relação com o brincar?

Consideramos que, a partir dessa compreensão teórico-científica do desenvolvimento psicológico da criança, poderemos criar condições humanas e materiais favoráveis ao brincar. Isso significa respeitar a infância e o direito à brincadeira, ao lúdico, ao ser criança como sujeito histórico-cultural. Para compor um fio condutor sobre o brincar, o público-alvo e seu desenvolvimento psíquico, Leontiev (1988a, 1988b) descreve, em suas obras, os princípios psicológicos das brincadeiras – vale reforçar que os termos “brincar”, “brincadeiras”, “brinquedo”, “jogos”, “jogos com regras”, “jogo protagonizado” e “atividade lúdica” foram utilizados de acordo com esse autor.

Frequentemente nos deparamos com profissionais que enfatizam a importância de um brincar “direcionado” ao ensino de conteúdos como “vogais”, “cores”, “números”, entre outros, para didatizar o brincar; nesse sentido, são necessários cuidados com a “didatização” das brincadeiras nos espaços educativos. Inicialmente, a brincadeira é um processo secundário para as crianças, mas, com o passar do tempo, se torna uma atividade principal, pelo fato de elas expandirem as percepções de mundo, o que “não inclui apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos, por estarem ainda além da capacidade física” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Nesse ínterim se sobressaem os pressupostos de Leontiev (1988a) sobre o brincar enquanto atividade principal desenvolvida pelas crianças:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia.

Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988a, p. 122).

Mais do que ensinar algum conteúdo específico como “cores” ou “letras”, o faz de conta se apresenta como brincadeira relacionada ao desenvolvimento humano. Nesse entremeio, Leontiev (1988a) diferencia a atividade lúdica dos animais e o brincar infantil, pois, segundo ele, a brincadeira das crianças é precisamente humana e não instintiva, ao se constituir em uma base na qual se constroem percepções de mundo. Assim, o conteúdo das brincadeiras se refere, sobretudo, às experiências do indivíduo por meio das interações sociais; portanto, o brincar se apresenta como aprendizagem social e cultural.

Outro equívoco no qual o brincar nas instituições educativas deve, de alguma forma, “ensinar alguma coisa”, indica que o faz de conta se resume à simples “reprodução” de aspectos do cotidiano das crianças. Tal brincadeira é uma possibilidade não apenas de “reproduzir” vivências, como também de realizar atividades que não poderiam ocorrer “no mundo dos adultos”. Assim, há “uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento subsequente” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Não podemos simplificar o faz de conta enquanto atividade de imitação, como se a criança apenas vivenciasse situações e as reproduzisse de maneira mecânica. Diante disso, Oliveira (1997) explica que a:

Imitação para Vygotsky não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

No início do desenvolvimento, as crianças não possuem uma atividade abstrata, e sim buscam compreender o mundo sob a forma de ação. Nesse sentido, “uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Estudos da Teoria Histórico-Cultural indicam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético que não ocorre por simples evolução, mas por revoluções; logo, não se entende que a criança se desenvolve espontaneamente, mas a partir da humanização mediada pelo outro. Assim, a brincadeira não é considerada como uma atividade espontânea e instintiva da criança, mas “objetiva, pois é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento” (ARCE, 2006, p.108). A autora também pontua que:

A fantasia, a imaginação, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim possibilitar à criança apropriar-se do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto (ARCE, 2006 p. 108).

É importante sublinhar que a brincadeira não apenas reproduz o contexto e as experiências vivenciadas pelas crianças, mas também possibilita o processo de criação:

A brincadeira, em seu estágio mais evoluído, possibilita o desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos. Mas, para isso, suas raízes sociais devem estar bem firmes, afinal é do mundo em que vive e de sua relação com o mesmo que a criança retira os motivos e conteúdos de sua brincadeira (ARCE, 2013b, p. 24).

Por esses motivos, a brincadeira é concebida na referida teoria como a atividade principal de crianças da idade pré-escolar, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, ela promove ações além do que poderia realizar em sua faixa etária, o que a possibilita agir no mundo que a rodeia para tentar entendê-lo: “A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo” (ARCE, 2006, p. 109).

Ainda segundo Arce (2006), no primeiro momento da vida, a criança se concentra nos objetos e nas ações realizadas pelos adultos em relação a esses itens. Mas, à medida que as crianças começam a avançar nas elaborações das brincadeiras de faz de conta, elas começam a se dedicar às relações estabelecidas pelas pessoas. Por conseguinte, as relações feitas inicialmente com os objetos dão lugar às que ocorrem entre os seres humanos, que passam a ser o foco central das brincadeiras.

Ao desconsiderarmos o faz de conta no cotidiano das instituições de Educação Infantil, certamente dificultamos o desenvolvimento das crianças, como elucida Arce (2006):

A brincadeira é fruto da nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização (ARCE, 2006, p. 114).

De fato, há relevância na organização de situações em que o faz de conta é contemplado enquanto possibilidade de desenvolvimento das crianças; afinal, “o jogo protagonizado auxilia a criança a apreender o conjunto de riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil” (ARCE, 2006, p. 114).

Convém salientar que o brincar também possui importância para crianças a partir de seis anos, mesmo sem ser entendida como atividade principal, uma vez que assume outras possibilidades para o desenvolvimento das crianças. Talvez, estes sejam os principais equívocos quando pensamos o trabalho no Ensino Fundamental: as crianças nessa etapa de ensino não possuem mais infância; a atenção deveria ser voltada ao ensino de conteúdos como matemática, português, ciências, entre outros; e, caso “haja tempo”, o brincar pode aparecer no cotidiano das instituições.

No entanto, é necessário reconhecermos:

[...] o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de

cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais do que estágio, é categoria humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2006, p. 15).

De acordo com essa autora, as crianças são caracterizadas pelo ato de brincar; logo, essa atividade precisa permear a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que pode atravessar todo o existir do sujeito, de sua tenra idade à velhice.

Em linhas gerais, compreender que somos seres sociais, históricos e culturais nos possibilitou entender que o brincar faz parte do processo de constituição humana e, por meio dele, se potencializa o desenvolvimento infantil conforme um processo dialético, no qual as condições concretas do meio precisam ser consideradas ao pensarmos nossa ação educativa. É fundamental um olhar atento e sensível sobre a organização das práticas educativas, nas quais o brincar seja compreendido como atividade fundante para o desenvolvimento psíquico-infantil pelas profissionais e vivenciado em sua plenitude por todas as crianças.

No que tange à formação docente e ao brincar, Andrade (2003) postula que:

[...] muitas vezes, na fase inicial da formação, os adultos só se permitem brincar fazendo de conta que são crianças, imitando comportamentos que depreciam, ironizando, debochando, e, obviamente, explicitando seu olhar sobre o brincar. Nestes casos, infantilizar é sinônimo de reduzir, de diminuir não apenas o brincar, mas a criança que brinca. As concepções de criança, brincar e infância não aparecem de forma dissociada. Elas se entrelaçam no discurso, explicitam-se na prática e nos desafiam na coerência. Coerência que não cai do céu, mas que se busca, que se conquista (ANDRADE, 2003, p. 2).

A seguir, estabelecemos algumas considerações construídas no texto. Nelas reforçamos a importância de um olhar atento para a formação docente e as possibilidades de construir e desenvolver propostas pedagógicas que considerem a relação apresentada sobre a periodização infantil e o desenvolvimento das crianças que são forjadas no lúdico, nas brincadeiras e no brincar.

#### **4 Algumas considerações**

Assumimos que a Teoria Histórico-cultural configura um arcabouço conceitual, crítico e coerente de análise do psiquismo humano imprescindíveis para os estudos acerca da formação docente e da educação das crianças de até seis anos, principalmente sobre a periodização do desenvolvimento infantil. O processo conceitual-propositivo de Vygotski, Leontiev e Elkonin relativo aos períodos concretos desse desenvolvimento nos convoca a superar a percepção das etapas da vida da criança como produto da idade cronológica ou como mecanismos adaptativos do comportamento.

Por meio dos estudos elencados, notamos que a criança passa por fases, desde a inserção no mundo e as primeiras relações com os adultos até a imersão com a linguagem e manipulação de objetos. Em seguida, a partir de trocas e estímulos, desenvolve formas de linguagem, comunicação e ação no mundo por meio da imitação, até desenvolver as brincadeiras de papéis. Nessa fase, a criança busca realizar ações que observa e vivencia nas relações com o meio e, além de imitar as ações, constrói formas de compreender e agir no mundo.

Ao retomar a situação apresentada no início deste artigo, na qual a professora não conseguia explicar a importância do brincar na vida da criança e na Educação Infantil, percebemos que ela, enquanto profissional da educação, possui função primordial na organização e promoção do brincar, para ser vivenciado em sua plenitude pelas crianças. Desde o berçário nas relações estabelecidas e experiências compartilhadas, iniciamos o processo de mediação criança/mundo e, sem essa ação intencional, planejada da professora, o brincar não poderia existir, por não ser algo natural, instintivo e espontâneo, pois “as relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se em alimento para a brincadeira” (ARCE, 2013b, p. 27). Portanto, o papel ativo da professora é fundamental nesse processo, e a docente não pode assumir o lugar de mera “observadora” do brincar, mas deve desenvolver ações refletidas e intencionais que promovam a brincadeira como uma atividade objetiva e precisamente humana (Leontiev, 1988b).



Reuniões com familiares são essenciais para explicar a importância da Educação Infantil e do brincar no desenvolvimento das crianças e alcançar os próprios objetivos desse nível de ensino – devemos desconstruir ideias como as dos familiares de Matheus, para quem o brincar é perda de tempo. Ao construirmos propostas planejadas sobre as experiências das crianças nas instituições educativas, devemos integrar as famílias no trabalho, pois assim se desfaz “a ideia das escolas de Educação Infantil como ambientes a substituírem o trabalho realizado pelas babás, ambiente apenas de cuidados corporais” (ARCE, 2013b, p. 35).

Nessa perspectiva, pensar as questões relacionadas ao brincar nos mobiliza a repensar a formação docente, pois é necessário que as professoras considerem a brincadeira e a periodização do desenvolvimento psicológico das crianças na organização do trabalho pedagógico, com o escopo de superar visões e atitudes simplistas. A formação docente (inicial e continuada) deve oferecer subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para possibilitar, às profissionais da educação, compreender a importância do adulto na apresentação do mundo à criança, na organização e no planejamento de situações que as propiciem compreendê-lo e experienciá-lo em diversas formas e possibilidades.

O trabalho desde o berçário deve ser planejado, pois a interação entre adultos e bebês é fundamental para o desenvolvimento infantil. Coadunamos com Silva (2013) ao destacar que, a professora possui uma função primordial na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na medida em que é necessário romper com a visão citada também na introdução deste texto, no qual o brincar é entendido enquanto algo “natural” e “sem valor” para o desenvolvimento humano, como se a nossa função se limitasse a propiciar cuidados biológicos, como alimentação, sono e contato com objetos. É fundamental desconstruir a concepção romântica de infância, que “tem negado a milhares de crianças em nossos país o direito ao conhecimento e desenvolvimento integral” (ARCE, 2013, p. 37).

De fato, precisamos defender uma formação que permita ao docente pensar, experimentar, descobrir e conhecer experiências transformadoras que coloquem o brincar cada vez mais próximo do cotidiano das instituições

educativas. Portanto, defendemos a ressignificação das práticas pedagógicas com as crianças que considerem o brincar *de pensar* como escopo para uma docência comprometida com a verdadeira formação humana de cada criança no espaço educacional e social.

## Referências

- ANDRADE, Cyrce Maria Ribeiro Junqueira de. *A formação lúdica do professor*. 2003. Disponível em: [http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos\\_integra2\\_impressao.asp?id=2](http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos_integra2_impressao.asp?id=2). Acesso em: 5 abr. 2020.
- ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-116. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.v6i0.1122>.
- ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Alínea, 2013.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- DOMINGOS, Ana Lúcia Silvério; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Criança e infância: concepções de professoras da educação infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais. *Revista de Educação Popular*, v. 16, n. 1, p. 49-62, jun. 2017.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006, p. 13-24.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000100005>.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988a, p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 59-84.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento crítico da consciência crítica*. Marília: Unesp, 2000. DOI: <https://doi.org/10.36311/2000.85-86738-11-5>.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RESENDE, Valéria A. D. L. *O (re) pensar das infâncias no espaço da EMEI Profª Horlandi Violatti: a construção de uma formação colaborativa*. Relatório final do Curso de extensão: Infâncias, docência e educação Infantil. Registro SIEX/UFU Nº 14235, ANO – 2015.

RESENDE, Valéria A. D. L. III *Curso de extensão: Linguagem e o processo de humanização*. Relatório final do III Curso de extensão: Linguagem e o processo de humanização. Registro SIEX/UFU N° 17632, ANO – 2018.

SILVA, Janaína Cassiano da. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Alínea, 2013, p. 41-72.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A Concepção de Criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. Marília, 2007. (Tese de Doutorado).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas: la infancia temprana*. Tomo IV. Madrid: Machado, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 7, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIGOTSKI, L, S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução de Claudia de Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

TOLSTIJ, Alexander. *El hombre y la edad*. Moscú: Progreso, 1989.

ZINCHENKO, Vladimir Petrovich. Early stages in children's cultural development. In: HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn (Eds.). *Motives in children's development: cultural-historical approaches*. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 63-78. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139049474.006>.

Recebido em fevereiro de 2021  
Aprovado em agosto de 2021

## Resumo

OLIVEIRA, Naralina Viana Soares da Silva. *Contribuições do sistema didático Galperin, Talízina e Majmutov para formação da habilidade de resolver problemas em Cálculo Diferencial e Integral em estudantes de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco*, 247f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021<sup>1</sup>

*Noralina Viana Soares da Silva Oliveira*<sup>2</sup>

O presente resumo trata de uma pesquisa de doutorado, na qual buscou-se compreender o processo de elaboração da base orientadora dos estudantes durante o desenvolvimento da formação da habilidade de resolver problemas discentes de vinte estudantes envolvendo conhecimentos inerentes à disciplina de Cálculo 1 do curso de matemática-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco.

Existe uma demanda significativa no ensino superior com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente com relação à habilidade de resolver problemas matemáticos, e isso requer uma nova forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Para isto, foi planejado e experimentado um sistema didático baseado na Atividade de Situações Problema, com o propósito de identificar as contribuições da referida metodologia para elaboração e reelaboração da orientação para habilidade de resolver problemas. Nesta perspectiva, foi feita uma releitura da sua fundamentação

<sup>1</sup> Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC (Polo Belém), da Universidade Federal do Mato Grosso. Orientação do Prof. Dr. Héctor José García Mendoza.

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC); Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE / Campus Caruaru), Brasil. Grupo de Pesquisa “Didática da Resolução de Problemas em Ciências e Matemática”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9952-4941>. E-mail: [noralina.viana@ufpe.br](mailto:noralina.viana@ufpe.br).

teórica sob a ótica do Ensino Problematizador de Majmutov, entrelaçando o sistema didático Galperin-Talízina aos princípios propostos por Majmutov.

O problema científico deste estudo de pesquisa foi formulado nos seguintes termos: “Quais as contribuições da utilização do sistema didático formado pela teoria de formação por etapas das ações mentais de Galperin, a direção da atividade de estudo de Talízina e pelo ensino problematizador de Majmutov no processo de formação da habilidade de resolver problemas discentes em Cálculo Diferencial e Integral nos acadêmicos do curso de matemática-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco?” e para analisar as contribuições da utilização do sistema didático Galperin-Talízina-Majmutov no processo de desenvolvimento da habilidade de resolver de problemas discentes em Cálculo Diferencial e Integral em estudantes de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco fez-se necessário percorrer os seguintes objetivos específicos: diagnosticar o nível de partida dos estudantes com relação à habilidade de resolver problemas discentes; verificar a formação da Base Orientadora da Ação por meio da utilização da Atividade de Situações Problema Discente; e analisar as etapas que estudantes chegaram após a utilização do sistema didático.

Durante o procedimento de resolução de problemas, os licenciandos, ao se expressarem de forma independente, enfrentam dificuldades e contradições referentes aos aspectos reprodutivos e produtivo da atividade mental. Eles estão habituados a reproduzirem, mas quando há a necessidade de produção, de uma atividade mental nova, que exige criatividade, surgem os entraves. As contradições internas que surgem como reflexo das contradições externas, ou do meio, são fontes de desenvolvimento das forças mentais durante o processo de assimilação. Portanto a contradição tem um papel fundamental durante a resolução de problemas, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades e para o processo de ensino e aprendizagem.

É nesta perspectiva que se consolida a concepção de problema adotada neste estudo, onde assume-se a concepção de Majmutov (1983), o qual define

originalmente *problema docente*<sup>3</sup> considerando diferentes aspectos do processo de resolução do problema.

Neste sentido, Majmutov considera tanto o aspecto didático quanto o aspecto psicológico do problema, ele afirma que os elementos fundamentais de um problema docente (daqui por diante será substituído por discente) são o conjunto de conhecimentos já conhecido pelo aluno (neste conjunto são consideradas os dados do enunciado da tarefa, todo conhecimento anterior e as experiências pessoais do indivíduo), o conjunto de conhecimentos desconhecidos (composto pela incógnita, o que se pede e o procedimento para alcançar o objetivo) e suas respectivas relações. Fazendo um paralelo com a ZDP de Vygotsky, é possível dizer que o desconhecido equivale à zona de desenvolvimento potencial e o conhecido à zona de desenvolvimento real.

É com esta proposta, denominada de Enseñanza Problemática ou Ensino Problematizador, que Majmutov (1983) defende o desenvolvimento da independência cognitiva do estudante, fazendo o seu pensamento avançar para novos níveis de desenvolvimento, partindo do que o aluno já possui de conhecimentos e habilidades, em direção ao que se deseja alcançar de novo conhecimento com a resolução de um problema discente (NASCIMENTO, 2015,p.23).

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o termo habilidade pode assumir diferentes significados, chegando a se confundir com o termo competência. Para Dias (2010) o conceito de competência tem sido substituído pelo conceito de habilidade. Ele afirma que é a competência que permite ao aluno enfrentar e regular adequadamente um conjunto de ações em situações de aprendizagem. Do ponto de vista do sociólogo francês Phillipe Perrenoud (1999), habilidades e competências estão intimamente relacionadas, sendo a habilidade uma espécie de unidade da competência, isto é, a competência é formada por um sistema harmônico de habilidades, e foca seus estudos em competências.

---

<sup>3</sup> O termo docente, no Brasil, se refere à atividade específica do professor, no entanto em espanhol se refere à atividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Considerando que o estudante é o protagonista deste processo, para evitar conflitos de significados, substituiu-se o termo “docente” pelo termo “discente”.



Na dimensão do enfoque histórico-cultural, a qual assumimos neste trabalho, Núñez, Ramalho e Oliveira (2016) afirmam que habilidade é um tipo de atividade cognoscitiva, prática e valorativa que coloca o conhecimento teórico em ação, ou seja, habilidade é o conteúdo das ações realizadas e dominadas pelo indivíduo. Nesta perspectiva, o conteúdo procedimental não deve ser visto de forma fragmentada, separada do conteúdo conceitual.

Nesta pesquisa, considerou-se o termo habilidade, como um tipo de atividade, é equivalente ao termo ação e ao se estruturar um sistema de ações, que o acadêmico deve executar para a assimilação dos conceitos, também estão se organizando as condições para a formação da habilidade.

Nesta linha, Talízina (2000) afirma que assimilação do conhecimento não ocorre dissociado às ações, ou seja, o saber está sempre associado ao saber-fazer. É por meio da habilidade que o aluno se relaciona com o objeto de estudo, apropria-se dele, transforma-o e transforma a si mesmo, com um motivo, visando um objetivo.

Nesta perspectiva, a habilidade de resolver problemas discentes, como um tipo de atividade, constitui um sistema de ações motivadas, cada uma composta por um sistema de operações (invariante operacional) que mobiliza um conjunto de conhecimentos conceitual e procedimental para resolver problemas discentes dentro dos limites de aplicação do Cálculo Diferencial e Integral (Função, Limite e Derivada).

Toda ação possui uma estrutura funcional invariante que contempla orientação, execução e controle. A realização da ação com qualidade, bem como seu acompanhamento e seu controle dependem da orientação que o estudante possui.

Assim sendo, compreende-se a orientação da ação como um direcionamento para guiar o processo de aprendizagem e de formação de habilidades e conceitos ou guiar o processo de incorporação de novas qualidades a habilidades ou conhecimentos já dominados. Podendo ser concebida também como uma conexão entre a teoria e a prática, onde o estudante mobiliza seus conhecimentos teóricos conceituais e procedimentais para utilizá-los na prática ao resolver um novo problema.

O processo de elaboração e reelaboração da Base Orientadora da Ação, mais especificamente, o processo de transformação da ação externa e material em ação psíquica e mental ocorre conforme o desenvolvimento de determinadas características qualitativas das ações. De acordo com Talízina (1988), Galperin apresenta as características relacionadas à *forma*, ao *caráter generalizado*, ao *caráter detalhado*, ao *caráter assimilado* e ao *caráter independente* das ações como parâmetros de qualidade de formação, apresentando-as como características independentes entre si, chamando-as de *características primárias* das ações. Estas características podem ser desenvolvidas em diferentes níveis/ graus de qualidade.

Quanto à *forma* – determina-se como o estudante se apropria da ação na transformação da atividade externa em atividade interna. Há quatro tipos de formas fundamentais para se percorrer este caminho. A forma *material*, ou *materializada* ocorre quando o estudante tem contato direto com o objeto da ação em sua forma real (material) ou por meio de desenhos, gráficos, modelos, esquemas (materializada). A forma *perceptiva*, ocorre quando o estudante interage com o objeto por meio da capacidade de escutar e ver. A forma *verbal externa* ocorre quando o estudante interage com o objeto por meio da linguagem oral ou escrita. E a forma *verbal interna*, ou *mental* é quando o estudante realiza a ação para si, é a realização da ação mentalmente.

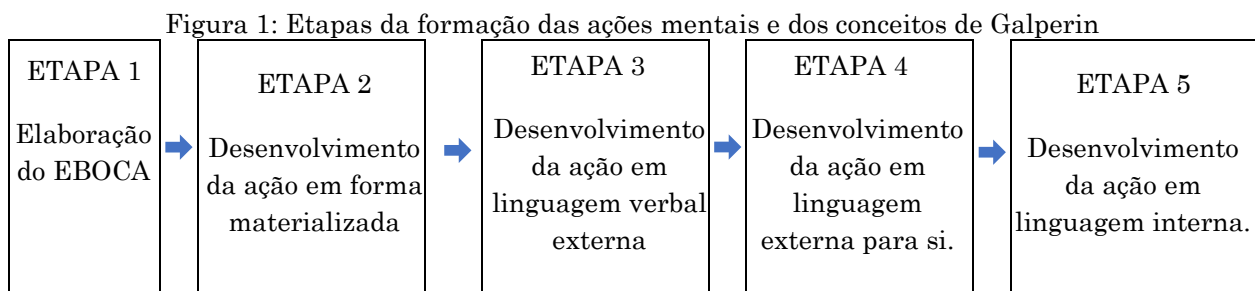
Quanto à *generalização (caráter generalizado)* – refere-se à capacidade do estudante identificar as propriedades essenciais e não essenciais para execução da ação, podendo variar de não generalizada até totalmente generalizada.

Quanto ao *detalhamento (caráter detalhado)* – refere-se à capacidade do acadêmico realizar todas as operações que compõe uma ação detalhadamente. Na medida que as operações que compõem a ação não são mais realizadas detalhadamente, diz-se que o *detalhamento* está *reduzido*.

Quanto à *assimilação (caráter assimilado)* – refere-se ao nível de automatização da ação, à facilidade e à rapidez para executar uma ação. O estudante começa a realizar uma ação tendo consciência dela e aos poucos vai aumentando o ritmo de sua execução.

Quanto à *independência* – refere-se à capacidade do acadêmico executar todas as operações corretamente com ou sem ajuda externa. Durante o desenvolvimento das etapas de assimilação, o estudante inicia o compartilhando a execução das ações avançando para a execução independente, atingindo um alto nível de autonomia na resolução das tarefas.

Assim sendo, Galperin defende que a transformação da ação externa em interna, a qual representa o processo de assimilação de conhecimentos e habilidades se dá ao longo de cinco etapas, onde em cada etapa o estudante desenvolve a ação transitando em diferentes formas de execução passando por diferentes níveis de desenvolvimento das características das ações, conforme representa a Figura 1.



Fonte: Adaptado de Talízina, 1988.

Tanto as características das ações, quanto as especificidades de cada etapa elucidadas por Galperin foram consideradas durante a elaboração e execução do sistema didático proposto para se trabalhar no componente de Cálculo 1.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos. O primeiro momento teve como objetivo realizar o diagnóstico inicial dos participantes no que tange o nível do desempenho da habilidade de resolver problemas discentes utilizando Função. Neste momento só foi utilizada a avaliação diagnóstica, composta por 4 tarefas, para coleta de dados, que foram tratados, sendo convertidos em dados numéricos para a realização da análise quantitativa, que, por sua vez, guiou a análise qualitativa e a triangulação. Assim sendo, chegou-se ao diagnóstico inicial, também chamado de nível de partida por Talízina, ou de zona de desenvolvimento real por Vygotsky ou, ainda, de elemento conhecido dos

estudantes por Majmutov. Com estas informações foi possível realizar um planejamento da experiência formativa mais direcionado.

No segundo momento não houve coleta, nem análise de dados empíricos. Contudo, foi dedicado à organização e estruturação do sistema didático, com planejamento da experiência formativa, e a construção dos demais instrumentos de coleta de dados.

O terceiro momento teve como objetivo a execução da experiência formativa e, conseqüentemente, a coleta dos dados, os quais foram coletados durante as aulas pela técnica de observação, onde a cada aula estes guias foram preenchidos para posterior análise qualitativa. Além disso, os participantes responderam as tarefas problematizadoras das cinco avaliações formativas e da avaliação diagnóstica final para serem analisadas quantitativa e qualitativamente, que serviram para triangulações posteriores.

No quarto momento foi feita uma análise comparativa a partir dos resultados apresentados desde o diagnóstico inicial, perpassando pelos desempenhos apresentados durante a experiência formativa até a avaliação diagnóstica final. A partir desta análise, compreendeu-se os reais avanços e os entraves mais frequentes, bem como caracterizou-se a orientação dos estudantes após a utilização do sistema didático proposto.

Com a realização da avaliação diagnóstica foi possível verificar que os acadêmicos apresentaram compreensões e orientações da habilidade de resolver problemas sobre função de forma equivocada, fragmentada e incompleta, ou seja, estavam num nível insatisfatório de execução de resolução de problemas envolvendo função, sendo necessário realizar uma atualização do núcleo conceitual e procedimental sobre função e suas diferentes representações, para poder aumentar o nível dos elementos conhecidos pelos estudantes dando condições para que eles pudessem realizar conexões entre o conhecido e o desconhecido na zona de desenvolvimento proximal durante o processo de formação da habilidade de resolver problemas utilizando funções.

Com o diagnóstico inicial foi possível organizar e planejar a experiência formativa, considerando os princípios que norteiam o Ensino

Problematizador, bem como as operações invariantes da resolução de problemas, ou seja, o EBOCA da ASPD. Além disso, foram selecionados os conhecimentos que seriam trabalhados com as tarefas; em seguida, elaborou-se as tarefas problematizadoras de acordo com as características específicas de cada etapa de Galperin, prevendo possíveis retroalimentações e correções durante o processo de reformulação da orientação da habilidade. E, por fim, organizou-se as tarefas da avaliação final.

A execução da experiência se deu em quatro etapas, a saber: a etapa 0, que se refere à atualização do núcleo conceitual e procedimental de função e à motivação; a etapa 1, que se refere ao estabelecimento da estrutura invariante das operações junto com os estudantes; a etapa 2, que se refere à execução das ações e operações para resolver problemas de forma materializada; e a etapa 3, que se refere ao uso da linguagem externa durante a execução das ações e operações para resolver problemas de forma verbalizada. Durante toda experiência buscou-se compreender o processo de elaboração da orientação dos estudantes com relação à habilidade de resolver problemas discentes.

Tendo em vista a relação dialética entre o ensino e a aprendizagem durante o processo de reformulação da orientação de habilidades, nem sempre as contradições subjetivas corresponderam às contradições objetivas previstas pela professora, exigindo diferentes reorientações para se dar continuidade ao desenvolvimento da experiência formativa.

Com as análises do processo de execução da experiência foi possível perceber que no início parte dos acadêmicos utilizaram assimilações errôneas sobre o núcleo conceitual e procedimental dos conhecimentos trabalhados, mostrando indícios de enfrentamento de contradições de forma equivocada. Todavia, na etapa materializada, eles utilizaram o apoio do cartão de orientação, contribuindo para formação da consciência, bem como solicitaram a ajuda do colega e da professora-pesquisadora, o que contribuiu para que ele pudessem identificar seus erros, suas dificuldades e corrigi-las. Além disso, verificou-se também que entre uma avaliação formativa e outra, ou seja, ao se alterar o

núcleo conceitual e procedimental a ser utilizado, houve uma sutil queda na quantidade de acertos na tarefa inicial, aumentando o quantitativo de acertos nas tarefas seguintes.

Na etapa verbal externa, percebeu-se que os participantes utilizaram a linguagem oral para explicar a resolução dos problemas para o colega, fato que contribuiu para a formação da consciência, bem como com o processo de reelaboração da orientação das ações. Além disso, alguns participantes apresentaram uma leve redução na execução das ações e operações. Com relação à independência, a turma diminuiu significativamente a solicitação de ajuda, mas ainda houve estudantes que apresentaram dificuldades para explicar as justificativas da resolução sem ajuda da professora-pesquisadora. Dessa forma, entende-se que o segundo objetivo específico foi atingido, tendo em vista que analisou-se as contribuições do modelo didático para a reformulação da orientação da referida habilidade.

Com as análises dos dados coletados com a avaliação final, observou-se que aproximadamente 65% da turma conseguiu utilizar as orientações da ASPD concebidas para resolver problemas envolvendo situações diferentes das já trabalhadas anteriormente, fato que revela indícios do início da generalização. A partir das análises dos dados coletados nas etapas 2 e 3 e da avaliação final, pode-se dizer que 65% da turma apresentou indícios de que conseguiu reformular a orientação da referida habilidade sendo caracterizada com redução do detalhamento, iniciando a generalização, com compartilhamento e consciência. Todavia, 35% da turma apresentou dificuldades em mobilizar a orientação das ações para novas situações, se encontrando na transição entre os planos da etapa materializada e da etapa verbal externa, pois apresentaram uma base orientadora da habilidade com detalhamento, não generalizada, compartilhada e consciente. Assim sendo, foi possível analisar e descrever sobre a base orientadora com relação à habilidade de resolver problemas discentes após a utilização do sistema didático proposto, como propõe o terceiro objetivo específico.

A partir destas análises foi possível perceber que houve um avanço com

relação ao nível de compreensão e de orientação das ações da ASPD com relação ao nível de partida. Além disso, as características primárias das ações foram reformuladas ao longo do processo, mostrando evidências da contínua reformulação da referida habilidade.

A utilização das tarefas resolvidas, na etapa 1, e do modelo da ASPD registrado no cartão de orientação na forma materializada contribuiu para o desenvolvimento da explanação e formação da consciência com relação à execução das ações. A utilização da oralidade, de termos, de signos, de símbolos, da linguagem matemática e da língua materna de maneira detalhada, no início da etapa verbal externa, também contribuiu para o desenvolvimento da consciência e da generalização.

Em geral, durante a elaboração da orientação das ações, a que eles aprenderam com mais desenvoltura foi a de solucionar o problema; em segundo lugar, a de formular o problema discente; em terceiro lugar, a de construir o núcleo conceitual e procedimental. E a ação que tiveram mais dificuldade foi a de analisar a resolução.

Durante todos os enlaces de retorno (retroalimentação) para promover a reelaboração da orientação das ações, utilizou-se tarefas e perguntas com caráter problematizador, fato que contribuiu para motivação, participação ativa e compreensão dos estudantes no desenvolvimento do processo.

A proposição de tarefas problematizadoras durante todo o processo contribuiu para a elaboração da orientação da habilidade de resolver problemas discentes, pois o enfrentamento da contradição é a força motriz para o pensamento, para o raciocínio. Fato evidenciado na participação ativa do estudante no processo de resolução de problema, em busca da compreensão e de sua independência.

Com esse estudo, pode-se inferir que a utilização do sistema didático fundamentado na Teoria de Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin, na Direção da Atividade de Estudo de Talízina, bem como no Ensino Problematizador de Majmutov apresentou evidências de contribuições para reformulação da orientação da habilidade de resolver problemas discentes em Cálculo Diferencial e Integral nos estudantes de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco.



## Referências

- DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n. 1, p.73-78, 2010.
- MAJMUTOV, M. J. *La Enseñanza Problemática*. Habana: Pueblo y Revolución, 1983.
- NASCIMENTO, R.O. Uma Introdução à contribuição de Mirza Majmutov para a teoria e prática do Ensino Problematizador. In: PUENTES, R. V; LONGAREZI, A.M. (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. Livro 2. Uberlândia: EDUFU, v.1, p. 379-404, 2017.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M.V. F. A Formação de Habilidades Gerais no Contexto Escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. In: NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (org.). *P. Ya. Galperin e a Teoria da Assimilação Mental por Etapas: pesquisas e experiências para um ensino inovador*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.
- PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – *Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.
- TALIZINA, N. F. *Manual de psicología educativa*. México: Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2000.
- TALÍZINA, N. F. *Psicología de la Enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

Recebido em janeiro de 2022.  
Aprovado em janeiro de 2022.

## Resumo

PEDRO, Janaina Artioli João. *Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural*. 2021. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021<sup>1</sup>.

Janaina Artioli João Pedro<sup>2</sup>

A pesquisa apresentada neste resumo objetiva explorar as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar. Enquanto referencial teórico-metodológico nos valem das contribuições da Psicologia histórico-cultural e do método materialista histórico-dialético, cujo movimento orientou e caracterizou a estrutura própria do estudo.

Importante destacar que o objeto de estudo pesquisado expresso na tríade participação estudantil, gestão democrática e aprendizagem escolar é resultado de um projeto que precisou ser interrompido em função da deflagração da pandemia da COVID-19 no início de 2020. Diante de tal contexto histórico e de suas repercussões principalmente nas atividades presenciais na escola, tornou-se necessário o encerramento da pesquisa que inicialmente havíamos escolhido e cujas primeiras etapas já havíamos realizado.

As experiências obtidas com as primeiras ações na pesquisa intitulada de “Grêmios estudantis e os conflitos no contexto escolar” geraram diversas inquietações, despertando o interesse pela exploração de impactos (ou possíveis impactos) nos processos de aprendizagem escolar a partir do fomento à participação estudantil pela gestão democrática.

<sup>1</sup> A dissertação (mestrado) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru e foi orientada pela Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Bauru – São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8898-917X>. E-mail: [artiolijanaina@gmail.com](mailto:artiolijanaina@gmail.com).

Pudemos observar muitos potenciais de pesquisa tanto a partir das observações indiretamente realizadas como a partir do material coletado e das atividades desenvolvidas como parte das etapas previamente programadas no projeto inicial.

Particularmente, o processo de eleição da nova chapa gremista mostrou-nos que o envolvimento dos alunos com as necessidades da escola e de seus colegas poderia constituir-se como atividade geradora de motivos para o estudo, uma vez que os espaços de participação podem representar o palco em que a unidade entre teoria e prática/pensamento e ação podem encontrar-se enquanto promoção do desenvolvimento psíquico.

Destarte, ao referirmo-nos ao potencial de pesquisa observado, destacamos as possibilidades implicadas na unidade entre a prática social e o ensino escolar, cuja dinâmica, ao dotar a atividade de aprender de sentido pessoal, pode oferecer condições para que o aluno possa transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade que habita e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possa transformar a si mesmo.

Nesta perspectiva, a gestão democrática, a educação para a democracia e a participação na escola passaram a ser temáticas centrais levando-nos a refletir sobre a importância de promover a *práxis*, enquanto um movimento prático que se fundamenta teoricamente (KAMAZAKI, 2019), como horizonte da organização do ensino, bem como sobre a finalidade da aprendizagem escolar, ou seja, sobre qual sujeito ela produz e qual sociedade ela visa manter (ASBAHR, 2020).

É no esteio destas problematizações que a Psicologia histórico-cultural nos oferece uma perspectiva teórico-metodológica alinhada à ética que sustenta a pesquisa, ou seja, contribuir com possibilidades de tornar o estudante comprometido com a realidade social e sua transformação e não apenas com a dinâmica e os limites da empregabilidade próprios do mercado de trabalho. Nas palavras de Asbahr (2016, p. 105) “não basta aprender para ficar mais inteligente, passar no vestibular, para ter um bom emprego no futuro. É necessário aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo”.

Tanto a Psicologia histórico-cultural como a Pedagogia histórico-crítica convergem no sentido de defender a escola como *locus* privilegiado para que tal projeto possa ser alcançado, uma vez que a educação escolar, nestas perspectivas, compõe o campo responsável pela promoção do desenvolvimento da consciência e da personalidade segundo a assimilação dos produtos materiais e imateriais produzidos historicamente pelo gênero humano (MARTINS, 2011), bem como abriga um campo de resistência ao modelo de sociedade baseada na lógica do capitalismo (TONET, 2005)

Enquanto consequência de tais problematizações, pudemos realizar um esboço de tese ao final da pesquisa, no qual defendemos a participação do estudante como constituidora do processo de aprendizagem, particularmente da atividade de estudo, posto que a unidade entre teoria e prática pode concretizar a função ético-política e pedagógica da educação escolar. Ético-política porque a escola tem como finalidade (e dever) o necessário compromisso com a transformação social e pedagógica porque precisa formar sujeitos aptos a realizá-la (PARO, 2000).

Diante dos contextos geradores da pesquisa podemos afirmar que o objeto de estudo é resultado de dois caminhos paralelos, os quais orientaram, inclusive, a estrutura metodológica do estudo.

O primeiro deles refere-se à conformação da pergunta de pesquisa. Diante da necessária reformulação do projeto e em função da significativa experiência obtida com o estudo inicial, nos perguntamos: Quais são as relações entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar? Há dados que permitem estabelecer relações entre a proposição de experiências de fomento ao protagonismo estudantil e a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes na gestão democrática?

Tal questionamento nos levou a explorar brevemente em alguns bancos de dados se e quais produções haviam sido desenvolvidas sobre o objeto de estudo. Tal incursão revelou grande incipiência sobre a temática, não havendo nenhum estudo que abordasse diretamente o objeto em foco. Em consequência a esta exploração e com o intuito de responder a essas perguntas, determinamos a Pesquisa Bibliográfica como ação inicial.

Contudo, a Pesquisa Bibliográfica não encerra o conteúdo abordado no estudo, nem tão pouco foi suficiente para a reconstrução do novo objeto. As inquietações vivenciadas foram organizadas em quatro cenários distintos, cuja dinâmica entre eles representa tanto o segundo caminho de pesquisa como o objeto de estudo em si.

O primeiro refere-se à condicionalidade do ensino desenvolvente na qualidade da educação escolar brasileira. O segundo a formação de sentido pessoal na atividade de estudo. O terceiro diz respeito a discussões sobre a função da educação escolar que entendemos como expressão da unidade entre as dimensões individuais - de formação do pensamento teórico (MARTINS, 2011), e social – a educação para a democracia, tal como anunciado por Paro (2000) e cuja dinâmica converge-se em *práxis* (KAMAZAKI, 2019). O quarto e último cenário refere-se a reflexões sobre a finalidade da educação escolar em torno do conceito de consciência de classe (ALMEIDA, ABREU, ROSSLER, 2011), ou seja, o “para que” da educação escolar segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural (ASBAHR, 2020).

Portanto, a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar, mediada pela perspectiva da psicologia histórico-cultural define-se como síntese destes cenários na medida em que explorá-la (a relação implicada no objeto) é também explorar, de certa forma, cada um deles (cada cenário).

O movimento metodológico geral da pesquisa, portanto, é expresso pelas inquietações oriundas do contato com a realidade empírica e que culminaram nos quatro cenários de pesquisa; pela pesquisa bibliográfica, cujos resultados representam inúmeras denúncias acerca do objeto de estudo; pelos vários anúncios realizados ao longo da pesquisa relativos à exploração deste objeto e pelo esboço de tese que finaliza a pesquisa, no qual são apresentadas algumas possibilidades de relação entre a tríade participação estudantil, gestão democrática e aprendizagem escolar e a perspectiva da teoria da atividade.

Do ponto de vista da lógica da dialética singular, particular, universal própria ao método materialista histórico-dialético (PASQUALINI, MARTINS, 2015) definimos, enquanto o campo da singularidade, o objeto de estudo expresso pela experiência empírica relativa à pesquisa inicial e os dados nacionais sobre a qualidade da aprendizagem escolar, campos abordados no

primeiro capítulo do trabalho e que representam ocorrências únicas e irrepetíveis sobre o fenômeno (objeto) abordado. Enquanto dimensão universal definimos a unidade entre a atividade pedagógica e a gestão democrática, responsáveis pelas máximas possibilidades do objeto estudado. Já a dimensão particular representa o âmbito próprio da sociedade tutelada, característica do capitalismo, bem como o ensino e as políticas públicas educacionais neoliberais, cujas diretrizes medeiam as possibilidades de expressão singular do fenômeno analisado. Desta forma, competem para que a participação do estudante encerre-se em sua formalidade e a aprendizagem escolar em seu utilitarismo.

Tal lógica metodológica, ainda que utilizada com fins organizativos da pesquisa, nos permitiu estabelecer limites e possibilidades segundo os quais o objeto de estudo transita.

Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e teórica, bibliográfica porque responde a análise de produções científicas na base de dados Scielo sobre a relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar (objeto de estudo) e teórica porque representa as articulações realizadas entre os elementos conceituais constitutivos desta relação, a saber, gestão democrática, ensino, aprendizagem, participação estudantil e atividade de estudo, tendo como mediação a psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico dialético

Foi possível extrair da pesquisa bibliográfica 23 artigos que mantêm algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e 96 artigos que não se enquadraram completamente nos critérios de inclusão representando a formação de categorias temáticas. Ambos os campos foram explorados de modo a nos esclarecer as tendências históricas, teóricas, e conceituais relativas ao objeto de pesquisa.

A partir do conjunto de resultados encontrados tanto na exploração dos artigos científicos como nas pesquisas nacionais que avaliam a qualidade da educação brasileira, bem como nas evidências empíricas presentes na pesquisa inicial, entendemos ser necessário realizar um posicionamento

teórico sobre os conceitos articulados ao objeto de estudo, em função das muitas arbitrariedades e esvaziamentos encontrados. Com tal posicionamento objetivamos garantir uma coerência teórico-metodológica na pesquisa, bem como promover diálogos entre as singularidades e particularidades definidas enquanto movimento metodológico.

Destarte, referimo-nos ao ensino como sendo aquele que se adianta ao desenvolvimento do estudante, dirigindo-o segundo suas possibilidades (VIGOTISKI, 2010), bem como sendo aquele que tem em vista a formação do pensamento teórico como instrumento de compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações, cuja natureza não oferece acesso imediato à consciência senão pela via do desvelamento lógico-histórico dos conceitos (MARTINS, 2011).

À liberdade como sendo aquela que representa a existência humana baseada na superação das relações de dominação oriundas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, coincidindo, portanto, com a real noção de emancipação humana (TONET, 2005).

À participação do estudante como sendo aquela que promove o desenvolvimento por constituir a atividade de estudo do aluno, superando aspirações meramente formais e à gestão democrática como sendo aquela que possa oferecer condições de concretizar o sentido de “público” da educação escolar, cujos moldes defendemos como o trânsito entre gestão e ensino.

À função da educação escolar como sendo aquela comprometida com a *práxis*, sendo esta representativa da unidade entre gestão e ensino, do ponto de vista macro, e do pensamento e ação, do ponto de vista do desenvolvimento integral do estudante. E a educação para a democracia como sendo aquela que considere a formação do cidadão como meio e não fim para a transformação social, de modo que a emancipação não se esgote nos limites da liberdade política.

Levando em consideração a presença hegemônica da cisão entre pensamento e ação tanto nos artigos oriundos da pesquisa bibliográfica como na experiência empírica obtida a partir da pesquisa inicial, o esboço de tese no qual



defendemos a participação do estudante como constituidora da atividade de estudo, visa proporcionar contribuições à organização do ensino, segundo os pressupostos defendidos na pesquisa, de modo que a tríade constitutiva do objeto de estudo possa ser contemplada.

Nesta perspectiva, com a apresentação deste esboço objetivamos promover discussões que impliquem a promoção da escola como local privilegiado de fato para a humanização dos sujeitos, de modo que o conhecimento assimilado, pela via de uma educação democraticamente organizada, possa orientá-los segundo os desafios próprios da sociedade capitalista.

O argumento sob o qual nos posicionamos refere-se a importância dos motivos para a educação escolar e da unidade entre sentidos e significados na estrutura da atividade, nos valendo de que “um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha determinado sentido para os estudantes (DUARTE, 2004)” (ASBAHR, 2014, p. 270).

Tal cisão entre sentidos e significados produz uma relação cujos motivos são externos aos estudantes, produzindo e/ou contribuindo com fenômenos como a indisciplina e o fracasso escolar (ASBAHR, 2016). Portanto, a centralidade da unidade entre afeto e cognição na organização do ensino considerando a dinâmica da atividade e dos coletivos não é mera estratégia pedagógica, mas um posicionamento ético-político na educação escolar.

Ainda que as relações interfuncionais entre os elementos constitutivos da tese não nos estejam completamente esclarecidos, propomos como ponto de partida para futuras pesquisas que a participação estudantil, enquanto constituidora da atividade de estudo, encontre vias potenciais de realização se localizada enquanto formadora de motivos para aprendizagem.

Enquanto síntese final os muitos anúncios, denúncias e questionamentos desenvolvidos ao longo da pesquisa são apresentados, cuja finalidade reside em constituir as bases de novos estudos a fim de que possam explorar os potenciais (assim como os limites) característicos do objeto aqui debatido, ou seja, a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

## Referências

ALMEIDA, M. R.; ABREU, C. B. M.; ROSSLER, J. H. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 551-560, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-73722011000400006>.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. *Revista Simbio-Logias*, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 85-102, 12 mai. 2020.

ASBAHR, F. da S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: Contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. da S. F. (org.). *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 3, p. 95-115.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>.

KAMAZAKI, S. G. C. *A relação entre teoria e prática na pedagogia histórico-crítica: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

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-Docente em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em janeiro de 2022.  
Aprovado em janeiro de 2022.

## Resumo

---

CARCANHOLO, F. P. de S. *A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020<sup>1</sup>.

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo<sup>2</sup>

O presente resumo de tese aborda uma discussão acerca da aprendizagem do sujeito enquanto uma produção criativa, sobre a base dos fundamentos teóricos da Didática Desenvolvimental, dos estudos decorrentes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin e da Teoria da Subjetividade, realizada por F. González Rey. Parte-se do pressuposto que para aprender é preciso considerar o sujeito desse processo, sendo este o protagonista nesta ação. Requer, ainda, conceber as condições históricas, culturais, sociais e subjetivas oriundas do processo de aprender. Neste sentido, direciona-se à hipótese que todo indivíduo só aprende quando emerge como sujeito, sendo essa aprendizagem fruto da sua atividade criativa, em unidade simbólico-emocional. Dessa hipótese, origina-se a problemática da pesquisa sobre a aprendizagem humana ser sempre um ato de produção criativa; se a criança é sujeito de sua aprendizagem e se só aprende o sujeito. O objetivo geral da pesquisa esteve direcionado a investigar a produção da aprendizagem criativa na Atividade de Estudo, vinculada à área da matemática,

---

<sup>1</sup> Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do Título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. A mesma faz parte das atividades de pesquisa realizadas no interior do GEPEDI-Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente.

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba; especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia, Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, professora do Colégio de Aplicação Eseba / UFU, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5583-9119>. E-mail: [flavia.carcanholo@ufu.br](mailto:flavia.carcanholo@ufu.br).

por meio da metodologia do estudo de caso com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, considerando a subjetividade. Utilizou-se dos princípios da Metodologia Construtivo Interpretativa para a construção e interpretação da aprendizagem, na elaboração e análise de indicadores do estudo de caso e construções hipotéticas do processo de aprender sob o ponto de vista da didática.

### **Fundamentos teóricos e metodológicos: Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade**

A opção em fundamentar teórica e metodologicamente a pesquisa utilizando a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade justifica-se pelo fato de que cada qual, a seu modo, pode contribuir para avanços teóricos na compreensão do sujeito que aprende e porque ambas têm pressupostos conceituais em comum originando-se de uma mesma matriz teórica, o Enfoque Histórico-Cultural. Essas teorias sustentam os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ato criativo da pessoa. Por outro lado, interpretam de maneira diferente alguns postulados dos principais representantes do enfoque e, por esse motivo, possuem algumas divergências conceituais.

Realizou-se um estudo dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade discutidos por Vigotsky; pelos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e por González Rey. Identificou-se primeiramente a pertinência da tese principal de Vigotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, e a premissa de que é a boa *Obutchénie*<sup>3</sup> que promove o desenvolvimento. Além disso, dentre as valorosas contribuições de Vigotsky à pesquisa, destaca-se sua afirmação de que toda a atividade do homem tem como resultado a criação e que está é a condição necessária da existência (VIGOTSKI, 2009).

---

<sup>3</sup> *Obutchénie* “é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos. Desse modo, o objetivo da *obutchénie* não se esgota nem no ensino nem na aprendizagem, em separado; nem no ensino-aprendizagem, como unidade em si; o objetivo está na extremidade do processo, no produto que nasce como fruto dele, aquilo que é evocado por ela: o desenvolvimento” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 12).

Os pressupostos teóricos que conceituam a aprendizagem no sistema Elkonin-Davidov-Repkin substanciaram os preceitos teóricos e práticos da Atividade de Estudo desenvolvida neste sistema didático, sendo a aprendizagem a autotransformação do aluno, o qual este se torna cada vez mais professor de si mesmo. A aprendizagem tem um caráter cognitivo e de assimilação, em um processo de interiorização, tornando individual a experiência social, além de criativa, na medida em que o aluno, enquanto sujeito do processo, transforma-se em personalidade, sendo esse um estado que o sujeito autorregula a atividade que realiza.

É importante entender que a Atividade de Estudo não é uma atividade didática vinculada ao professor, e sim um mecanismo psicológico que se desenvolve no sujeito no período entre os 6 e 11 anos de idade, com a colaboração do professor. Para constituir este estado psicológico, é organizado didaticamente situações problemas, que levem à gênese dos conceitos. A resolução de problemas acontece durante a resolução de tarefas de estudo a ser redefinida e desenvolvida pelo aluno, em colaboração com o professor, numa abordagem que remete aos conceitos teóricos envolvidos. Puentes, Amorim e Cardoso (2017, p. 275) afirmam que “na perspectiva do ensino desenvolvimental, qualquer tipo de atividade de estudo é um processo de resolução de tarefas que se apresenta na forma de problema de aprendizagem capaz de conduzir à formação do pensamento teórico”. A estrutura da Atividade de Estudo sofreu várias alterações com o sentido de constituí-la de maneira completa, à medida que a concepção de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade fosse reelaborada. Basicamente, ela estruturou-se da seguinte maneira: 1) a tarefa de estudo; 2) as ações de estudo; 3) as ações de controle; 4) as ações de avaliação, sendo componentes dialéticos que se entrecruzam.

A Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, sustenta uma concepção da aprendizagem de maneira um pouco diferente da conceituada pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Pode-se considerar que o nuclear da Teoria da Subjetividade é a compreensão da forma que produzimos subjetivamente no

mundo, e não o mundo vivido pelas pessoas. É o entendimento sobre o modo peculiar como o humano se constitui, sendo a psique conceituada enquanto seu caráter gerador, na unidade simbólico-emocional.

De acordo com a Teoria da Subjetividade, na própria ação de aprender produzem diversos sentidos subjetivos que são constituintes das configurações subjetivas que participam deste processo, e que podem gerar novos sentidos subjetivos. Nessa ação, são necessários não somente o aparato cognitivo, mas “afetos e condições sociais, em especial, a qualidade da relação com o Outro que vai mediar esse processo” (MONTE; FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 169). A aprendizagem escolar deve ser vista, de maneira não determinista, mas como parte da subjetividade social do aluno. “Na medida que possamos avançar na compreensão da complexidade da aprendizagem, estaremos em melhores condições para delinear estratégias educativas que a favoreçam” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 79).

Assim, a partir da compreensão de como o sujeito aprende, é possível pensar melhores maneiras de contribuir enquanto organizador e colaborador desse processo e alcançar níveis melhores de aprendizagem. Nessa perspectiva, González Rey (2014, p. 39) indica que o ensino escolar seja norteado pela conversação e diálogo que norteie o aluno para a reflexão e possa “assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender”. Nesse processo de aprender, no qual acontece de maneira singular, mas constituído na subjetividade individual e social, Mitjás Martínez e González Rey (2012) esclarecem que os tipos de aprendizagem dependem da condição do aluno no que tange as suas configurações subjetivas da ação do aprender assim como sua implicação nesse processo.

## A Atividade de Estudo na Pesquisa de Campo

Para a pesquisa, na qual o campo esteve fundado na Didática Desenvolvimental, foram realizadas duas Atividades de Estudo<sup>4</sup> com base nos princípios do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e na consideração da existência da produção subjetiva dos participantes. Durante toda a pesquisa, inspirou-se nos princípios da Metodologia Construtivo Interpretativa, com a possibilidade de compreender em cada sujeito social, alguns aspectos individuais possíveis, diante da complexidade de observar, interpretar, analisar, construir e gerar inteligibilidade de um grupo total de alunos, constituída também por momentos diversos, acompanhando situações da rotina escolar das crianças, e que juntos compuseram um aglomerado de informações, análises, indicadores, hipóteses, que fizeram parte da construção interpretativa do processo de aprender.

A partir dos postulados das teorias utilizadas, a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade, com o foco na aprendizagem criativa, conceituou-se que **o sujeito é aquele que estabelece um problema e um propósito, produzindo na unidade simbólico-emocional**. Por partir do pressuposto teórico de que a criança só está na condição de sujeito quando está em atividade, a análise do processo de aprendizagem só foi possível de ser realizada a partir da atividade e, neste caso, da Atividade de Estudo.

Após a realização das duas atividades, e do levantamento de indicadores construídos ao longo de todo o processo, elaborou-se a análise com o intuito de aproximar da tese discutida.

### **Processo construtivo interpretativo: análise dos indicadores do estudo de caso e construções hipotéticas**

A análise dos indicadores esteve alicerçada no intuito de apontar para a aprendizagem do sujeito enquanto um ato criativo, na unidade simbólico-emocional, em Atividade de Estudo. Assim, em uma atividade baseada nos

---

<sup>4</sup> A descrição completa das duas Atividades de Estudo desenvolvidas, encontra-se em: Carcanholo, F. P. (2020).



preceitos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que se intitula cognitivista, na qual só aprende o sujeito, primou-se por identificar, pelos princípios da Metodologia Construtivo Interpretativa, que os alunos aprendem em Atividade de Estudo, mas implicados pelo simbólico-emocional, configurando produções subjetivas e criativas do processo de aprender. Dessa forma, evidenciar também que só aprende criativamente o sujeito em atividade.

Foram elaboradas unidades essenciais da informação, a partir da integração dos indicadores construídos, configurando em três categorias que permitiram subsidiar elaborações mais contundentes às hipóteses traçadas. Vale lembrar que as categorias foram organizadas em tópicos separados, mas todas elas se entrelaçam em uma cadeia de relações:

- **A relação entre a intenção e o ato na elaboração do propósito da Atividade de Estudo.** Durante a realização da Atividade de Estudo evidenciou-se por meio da construção e interpretação dos indicadores, que a criança produz ação na medida em que suas intenções se mobilizam para tal. O movimento intencional que a pessoa precisa produzir na atividade incide em aspectos que são subjetivos, imbuídos de sentimentos, emoções, que podem transformar em vontade ou desejo. Mitjáns Martínez e Gonzalez Rey (2017) afirmavam que nunca uma ação intencional tem um sentido único ou pode ser pensada com ações que produzem resultados diretos somente pela intencionalidade que as particulariza, ou seja, por trás de uma intenção existem produções subjetivas que impulsionam esses desejos e atitudes. Para haver intenção é preciso também implicação, atitude, volição, confiança, visto que a intenção é produzida pela pessoa, pelo sujeito enquanto fonte, ainda que tenham situações externas motivadoras e instigadoras. “A intenção é um complexo ato da conduta, indireto por sua natureza interna, que incita o indivíduo a obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante” (BOZHOVICH, 2020, p. 25).

Dessa forma a tarefa de estudo é sempre estabelecida pela própria pessoa, e o professor colabora de diversas maneiras: pela organização didática, pelas perguntas instigadoras, por uma situação de dificuldade estabelecida a partir da

Zona de Desenvolvimento Proximal, observando e interpretando as produções subjetivas desse estudante e o considerando enquanto sujeito de sua aprendizagem na atividade produzida na *Obutchénie*.

- **O indicativo da unidade simbólico-emocional na Atividade de Estudo.** O estabelecimento de um propósito carrega a função primordial da condição da pessoa enquanto sujeito da atividade. Ao mesmo tempo, as necessidades e motivos inerentes nesse processo são sustentados por produções subjetivas do sujeito, nas quais a afetividade, a emoção, os processos cognitivos, a memória, enfim, o simbólico-emocional encontram-se em unidade e condicionam a elaboração do propósito. Nesse viés, precisa-se reconhecer a elaboração do propósito como parte fundante do caminho que o indivíduo percorre na Atividade de Estudo. Para formular uma tarefa, é necessário que o sentido pessoal condicione o acolhimento da situação de dificuldade, a elaboração da situação problema e da situação de estudo, para que a tarefa de estudo, enfim, possa ser estabelecida pelo sujeito. Asbahr (2019, p. 202) alertava que “quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva”. E, ainda, requer assumir que essas produções acontecem se houver motivações, intenções, implicações, desejos e pensamentos em unidade, para que, diante de uma nova situação de dificuldade, os modos de ação necessários sejam produzidos pelo sujeito, isto é, “depende dos motivos que estimulam o aluno a aprender e dar um sentido pessoal ao que ele faz. Portanto, esses motivos são ao mesmo tempo componentes integrais da atividade de estudo, assim como seu conteúdo e estrutura” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 58). Esse sentido pessoal evidencia o quanto a emoção e o singular do sujeito precisam ser considerados.

- **A existência mútua: sujeito e atividade.** A maneira de conceber a existência mútua do sujeito e da atividade é a que contribui para sustentar teoricamente e dar suporte ao indicador de que só aprende aquele que emerge como

sujeito na atividade. A condição de existência do sujeito e atividade ocorre no estabelecimento dessa relação, sem um sobrepor ao outro, mas de maneira recíproca, mutuamente, constituir sujeito e atividade. “O sujeito, sendo o que produz sentidos subjetivos, o faz porque vive esse processo dialético e complexo da experiência que realiza nas relações que estabelece com os outros, com a natureza, e consigo mesmo” (CHAVES, 2019, p. 230). O sujeito existe nessa condição dialética e complexa, nesse processo.

Assim, nas duas Atividades de Estudo realizadas na pesquisa de campo, evidenciou esta condição e existência recíproca de sujeito e atividade tornando-se fundamental para a ocorrência da aprendizagem criativa. Portanto, a criança precisa ser sujeito na atividade. Essa condição foi alertada por Repkin e Repkina (2019) com o intuito de considerar a importância do sujeito para além do desenvolvimento de ações e operações, sendo ele a condição para a existência da atividade e da aprendizagem. Os autores explicam que o principal objetivo do sistema é preparar “o desenvolvimento dos alunos como sujeito da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35).

Como resultado da análise construtiva e interpretativa, compreende-se que a aprendizagem consiste em produção subjetiva e criativa, em uma atuação da pessoa enquanto sujeito, a partir do momento da elaboração do propósito da atividade.

Aproximar duas teorias, a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade, conferiu a esta pesquisa um grande desafio, mas ao mesmo tempo, uma perspectiva de compreender a aprendizagem do sujeito com o intuito de avançar teoricamente e contribuir para futuras propostas didáticas e interpretação do processo produtivo de aprender.

Ainda que, quando se olha para Atividade de Estudo enquanto um processo de interiorização cognitiva, depara-se com a produção do sujeito, na condição da unidade simbólico-emocional. Para esta afirmação, ampara-se nos preceitos teóricos estudados sobre a aprendizagem humana necessitar da relação intrínseca e de coexistência entre atividade e sujeito. Só aprende o sujeito. E, ainda, evidencia-se que a aprendizagem criativa só acontece quando este sujeito elabora o propósito

da Atividade de Estudo, subvertendo as condições que a situação de dificuldade lhe oferece, identificando as contradições existentes, produzindo uma situação problema e novos modos de ação que conduzem à sua resolução.

Este estudo também traz apontamentos diante das definições de sujeito, aprendizagem, desenvolvimento e ato criativo. Mas, leva recursivamente a atribuir a esses conceitos novas perspectivas: o sujeito enquanto fonte, produtor de sua aprendizagem criativa, em uma atividade subjetivamente produzida, numa perspectiva de autotransformação e desenvolvimento próprio. Sendo assim, apontar as críticas, reconhecimentos e congruências das obras da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade revelam na abertura para novas perspectivas, diálogos e reflexões na expectativa de avanços teóricos e práticos.

## Referências

ASBAHR, F. S. F. Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KOHLE, É. C. (org.) *Significado e sentido na educação para humanização*. Marília, SP: Oficina Universitária - Cultura Acadêmica, 2019. p. 195-211.

BOZHOVICH, L. I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONODIEZHINA, L. V. *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2020, p. 12-55. (no prelo).

CARCANHOLO, F. P. de S. *A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>.

CHAVES, N. P. S. *Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade*. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51890>.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V.; (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2014. p. 29-44.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos Psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética Obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental* (org.). Uberlândia: MG: EDUFU, 2017. p. 7-15. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5>.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-83.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTE, P. M.; FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 157-182.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A.; CARDOSO, C. G. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino Em Re-vista*, Uberlândia, v. 24, n.1, p. 267-286, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

REPKIN, V.V.; REPKINA, N.V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.) *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 27-75.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância - Ensaio Psicológico – livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em fevereiro de 2022.  
Aprovado em abril de 2022.