

A convivência escolar no processo de desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

School life in the process of human development:
contributions from Historical-Cultural Psychology

Alayde Maria Pinto Digiovanni¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

Sandra Maria Fodra³

Mirian Alves Carvalho⁴

RESUMO

O presente artigo discute a importância da convivência escolar colaborativa na educação formal na constituição da subjetividade e da consciência crítica, para a compreensão e o enfrentamento da violência. Fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que, por sua vez, se embasam no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e explicam o desenvolvimento humano e a aprendizagem a partir dos determinantes culturais, históricos e sociais. Tais teorias consideram o desenvolvimento psíquico contínuo e permanente, que necessita de atividades significativas e relações sociais colaborativas para o seu processo de humanização. A instituição escolar é fundamental neste processo, quando oferece atividades contextualizadas com a realidade e com as necessidades dos estudantes, promovendo uma formação crítica e emancipatória. Mas observa-se que as políticas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990, concebidas a

ABSTRACT

This article discusses the importance of collaborative school coexistence in formal education in the constitution of subjectivity and critical consciousness, for the understanding and confrontation of violence. It is based on the perspective of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, which, in turn, are based on the historical-dialectical materialism of Marx and Engels and explain human development and learning from cultural, historical and social determinants. Such theories consider the psychic development continuous and permanent, which requires significant activities and collaborative social relations for its humanization process. The school institution is fundamental in this process, when it offers activities contextualized with the reality and needs of the students, promoting a critical and emancipatory education. However, it is observed that the educational policies implemented in Brazil since the 1990s, conceived based on neoliberal principles, simplify school activities, curricula and make teaching more precarious, acting

¹ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6852-9857>. E-mail: alayde@unicentro.br.

² Professora Titular da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia e do Programa Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>. E-mail: mpdrdsouz@usp.br.

³ Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE/USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5957-2244>. E-mail: sandra.fodra@gmail.com.

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina PROLAM/USP. <https://orcid.org/0000-0002-8641-3396>. E-mail: mirianac@usp.br.

partir dos princípios neoliberais, simplificam as atividades escolares, os currículos e precarizam a atuação docente, atuando na contramão do processo de desenvolvimento humano. Visam a interesses empresariais, transformando a educação em mercadoria, contribuindo para uma violência contra a escola, retirando a autonomia dos educadores, disseminando valores voltados ao individualismo e à competição, estimulando os preconceitos sociais, fomentando a violência interpessoal e comprometendo o processo de escolarização. Contudo, é possível a construção de caminhos contra-hegemônicos que permitam a consolidação de políticas voltadas à convivência escolar de qualidade, com a participação de educadores e estudantes em espaços dialógicos, como os grêmios, as assembleias e as equipes de ajuda, que problematizem a realidade concreta e as necessidades da comunidade escolar, através da análise das vivências escolares, inclusive por meio da Avaliação do Clima Escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Políticas Neoliberais. Convivência Escolar.

against the process of human development. They target business interests, transforming education into a commodity, contributing to violence against the school, removing the autonomy of educators, disseminating values aimed at individualism and competition, stimulating social prejudices, fomenting interpersonal violence and compromising the schooling process. However, it is possible to build counter-hegemonic paths that allow the consolidation of policies aimed at quality school coexistence, with the participation of educators and students in dialogical spaces, such as unions, assemblies and help teams, which problematize the concrete reality and needs of the school community, through the analysis of school experiences, including through the School Climate Assessment.

Keywords: School Psychology. Neoliberal Policies. School Coexistence.

1 Introdução

Os casos de violência nas escolas brasileiras tiveram um aumento vertiginoso nos últimos anos, gerando preocupação na sociedade, medo e insegurança na comunidade escolar, evasão de estudantes e comprometimento do processo de escolarização de crianças e jovens, principalmente nas escolas públicas que atendem as classes populares. Convive-se atualmente com notícias de casos de agressão física, psicológica, verbal e virtual; assédio moral e ataques violentos com a morte de estudantes e educadores. De 2001 até 2024, foram registrados 43 ataques de violência extrema contra escolas brasileiras, atingindo 168 pessoas, resultando em 47 mortes além de 115 feridas, além de seis autores que também vieram a óbito (MEC, MDHC, UNESCO e FBSP, 2024). Embora sejam fenômenos complexos, é possível imaginar que as vivências escolares destes estudantes tenham sido marcadas por situações de violência e sofrimento (Tognetta, Fodra e Boni, 2020).

O presente artigo discute a importância da convivência escolar colaborativa na educação formal na constituição da subjetividade e da consciência crítica para a compreensão e o enfrentamento da violência. Fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que por sua vez se embasam no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e explicam o desenvolvimento humano e a aprendizagem a partir dos determinantes culturais, históricos e sociais.

2 O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A subjetividade humana e o comportamento são produzidos pela “atividade material com o intercâmbio material dos homens” (Marx, 2007, p.93), o trabalho significativo e as relações sociais. Vigotski (1991), afirma que o ser humano tem possibilidades ilimitadas de desenvolvimento e que as bases materiais disponíveis, os aspectos culturais presentes na sociedade e as relações sociais colaborativas são essenciais para potencializar o desenvolvimento humano.

Desde o nascimento, o ser humano necessita de relações sociais colaborativas para o seu desenvolvimento psíquico: “(...) 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, 2018a, p. 90). A princípio, a interação com a família garante a sua sobrevivência e promove os primeiros aprendizados, iniciando o processo de desenvolvimento e formação da subjetividade, que se amplia quando a criança passa a ter contato com outros grupos sociais que contribuem com a incorporação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS). “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vigotski, 1991, p.41). As funções psíquicas superiores são desenvolvidas no meio social, a partir das apropriações dos elementos da cultura. Os processos psicológicos superiores são, primeiramente, interpsicológicos, ocorrem por meio das relações sociais desenvolvidas nos ambientes que as pessoas se inserem e posteriormente, se transformam em intrapsicológicos, a partir da internalização da dinâmica social e dos aprendizados adquiridos (Vigotski, 1991).

A memória, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a emoção, a vontade, a formação de conceitos são exemplos de FPS desenvolvidas no processo cultural, histórico e social, mediadas pelas atividades significativas e pelas práticas sociais: “(...) o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza” (Martins, 2011, p. 212). As atividades significativas referem-se às práticas humanas que impulsionam o pensamento criativo para satisfazer as necessidades das pessoas; elas podem ser materiais ou intelectuais e estão relacionadas ao trabalho produtivo, motivadas pela necessidade individual e coletiva: “(...) a atividade caracteriza uma unidade da vida do homem que abarca em uma estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações” (Davidov, 1988, p.59). As necessidades mudam em cada fase da vida e exigem maior complexidade, promovendo o desenvolvimento de neoformações, que consistem em transformações psicológicas que impulsionam à evolução humana em saltos dialéticos de desenvolvimento. (Vigotski, 1991, 1996; Leontiev, 2004; Davidov, 1988).

As emoções e o intelecto são indissociáveis e estão diretamente relacionados à realização da atividade. As emoções/afetos promovem desejos, motivações para a ação e apropriação do conhecimento: Não há possibilidade de conhecimento sem mobilização do afeto, o cognitivo está impregnado pelo afetivo e vice-versa (Leon e Calejon, 2017). Os afetos mobilizam o pensamento e a ação, o conhecimento e a consciência, mas, como observa Vigotski, a “emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (2001, p.139). A emoção regula o comportamento e a ação, podendo despertar sentimentos positivos ou negativos, dependendo da situação vivenciada. A unidade afeto-cognição está evidenciada na relação que os sujeitos estabelecem com o mundo, manifestando-se nas relações sociais e nas atividades desenvolvidas.

As experiências vivenciadas pelos sujeitos ocorrem em um contexto, que Vigotski chamou de meio, onde estão presentes os elementos culturais, os saberes organizados, as particularidades humanas desenvolvidas ao longo da história. “Elas (as particularidades) existem em cada homem pelo fato de pertencer a um

grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas” (Vigotski, 2018b, p.90). As pessoas incorporam as informações significativas do meio, através das interações sociais e das atividades realizadas e as transformam em aprendizado. A relação das pessoas com o meio é ativa, elas se relacionam com os objetos e com outras pessoas, influenciando e sendo influenciadas por elas, bem como promovendo mudanças no meio. As interações significativas das pessoas com o meio foram chamadas de vivências que consistem em experiências reais e objetivas que se transformam em subjetivas, promovidas pelas relações sociais, pela comunicação e experiências desenvolvidas que ampliam as oportunidades de trocar, incorporar e produzir novos conteúdos no meio (Toassa, 2009; Beatón, 2017).

Os conteúdos produzidos no meio formam a subjetividade e geram “mitos, crenças, tradições, teorias ou explicações, obras de arte, ciência, objetos, [...] criação e imaginação no interior do sujeito, [imersos na] cultura, que é produto de toda vida social, do trabalho do ser humano e de sua história” (Beatón, 2017, p.144). Ainda para o autor, as vivências contêm “(...) a conjunção do cognitivo e afetivo e, com esta, a integração do externo e interno, do biológico e cultural, do interpessoal e intrapessoal, de maneira dinâmica” (2017, p. 124). As crenças, os valores, os recursos físicos, os conhecimentos difundidos, os comportamentos manifestados e os elementos históricos e culturais presentes no meio são revelados nas vivências; o mundo externo é apropriado pelo sujeito de forma singular (Fodra, 2025).

É importante ressaltar que os elementos presentes no meio qualificam ou desqualificam as vivências constituintes da subjetividade humana e, conseqüentemente, do comportamento das pessoas. A violência não existe em si, se manifesta

nas relações capitalistas de exploração e superexploração a violência [aparece] enquanto um constituinte imanente, intrínseco, à estrutura do capitalismo [...]. Podemos [...] afirmar que nos dias de hoje, dada a aporia entre trabalho e capital, [...], a miséria espiritual é tão intensa, ou mesmo mais candente que a miséria material. O que torna a sociedade capitalista cada vez mais violenta. (Nascimento, 2019, p. 20)

Tal condição está em todas as instituições, nas redes sociais, no cotidiano das pessoas e na educação, o que leva a necessidade da definição do papel da educação neste enfrentamento.

2.1 O papel da educação no processo de desenvolvimento humano

Todos os espaços de convivência humana são educativos, mas a escola, conforme concebida pela Pedagogia Histórico-Crítica, é uma instituição fundamental na formação das crianças e jovens, que tem como função primeira socializar os conhecimentos organizados ao longo da história da humanidade, promover a sociabilidade entre os membros da comunidade escolar, disseminar os valores coletivos, formar cidadãos críticos e emancipados (Martins, 2011; Saviani, 2013), garantindo “o pleno desenvolvimento do educando”, conforme previsto no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/ 1996). A escola representa o meio, que contém recursos materiais e científicos oferecendo experiências significativas, planejadas pedagogicamente para atender às necessidades dos estudantes e promover seu desenvolvimento integral.

Saviani, explica que a Pedagogia Histórico-Crítica foi criada para “(...) elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual” (Saviani, 2013b, p.44). Concebe a educação escolar como uma prática social, voltada para o desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora da sociedade capitalista, contemplando a teoria e a prática no processo educacional. Os projetos educacionais devem estar embasados em concepções pedagógicas críticas que promovam espaços de reflexão e resolução dos problemas vivenciados pela comunidade escolar.

Para Saviani (2011), o processo educacional está relacionado à categoria do trabalho não material (atividade intelectual), que promove a análise crítica da realidade a partir dos conhecimentos científicos (produzidos historicamente) que ampliam a consciência sobre os problemas mundiais e locais, proporcionando a busca de soluções pelos estudantes e educadores, e a criação de novos conhecimentos, referindo-se à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos,

hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2011, p.12). A escola pode colaborar muito com o processo de humanização dos sujeitos, mas os educadores devem considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário na elaboração dos currículos e das práticas escolares.

Os conteúdos consistem nos conhecimentos essenciais no processo educativo, que transformam o pensamento comum em científico, contribuem para a compreensão e superação dos problemas da sociedade e transcendem as ideologias disseminadas de forma hegemônica. A Pedagogia Histórico-Crítica considera a participação dos estudantes, a partir das suas vivências e necessidades concretas, em espaços de diálogo, envolvimento, discussão dos problemas e propostas de solução para eles, como a melhor forma de desenvolver as atividades escolares. Rejeita a transmissão de conteúdos abstratos e desconectados da realidade, que não contribui para a formação crítica dos estudantes (Saviani, 2011).

A fala é uma atividade complexa e cumpre uma função essencial no desenvolvimento das FPS, pois ativa o pensamento, a criação de ideias e permite a troca de informações entre as pessoas, “(...) a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (Vigotski e Luria, 1996, p.209). Os espaços de diálogo mobilizam o pensamento e estruturas psicológicas superiores, e estabelecem novas relações sociais.

Neste sentido, os espaços dialógicos e as relações sociais colaborativas são essenciais no processo educacional, pois o conhecimento é internalizado por meio do diálogo, nas oportunidades de discussão sobre a realidade concreta (processo interp-síquico) que se converte em um novo conhecimento (processo intrapsíquico), estimulando o desenvolvimento das FPS, os vínculos afetivos e as vivências solidárias.

Para que isso ocorra é necessário conhecer a realidade e as necessidades dos estudantes (os destinatários), de modo que o conhecimento tenha sentido e significado para eles, vinculando-se à prática social e contribuindo para o

desenvolvimento da sua consciência crítica e autonomia pessoal, para que possam atuar na superação dos problemas sociais (Saviani, 2011).

Os educadores precisam fazer as conexões entre os conteúdos científicos e a realidade concreta, portanto a formação deve contemplar teorias fundamentadas no processo desenvolvimento e na constituição da subjetividade humana a fim de garantir uma formação emancipatória às crianças e jovens. É fundamental que os educadores conheçam o contexto político, econômico e social em que se inserem. A escola potencializa o desenvolvimento humano, mas para que ela cumpra este papel, são necessários alguns elementos que garantam a qualidade do processo educativo.

A “qualidade da educação” é uma expressão polissêmica, porque existem visões políticas, históricas, socioculturais, econômicas e ideológicas sobre o que de fato qualifica a educação. A pergunta que deve nortear os educadores e os gestores públicos deve ser: educar para que sociedade?

O documento “Indicadores da qualidade na educação” (2005), organizado por diversas instituições governamentais e não-governamentais, apresenta algumas propostas para serem implementadas na escola que visam o sucesso do processo educacional. A primeira observação feita no documento é: “Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar”, valoriza a autonomia da comunidade escolar na definição e execução do projeto político pedagógico.

A publicação apresenta dimensões estruturantes para garantir o acesso, a permanência, a participação e o êxito do processo educacional. A primeira dimensão trata do ambiente educativo, que deve contemplar o bem-estar, a alegria, as boas relações interpessoais, a amizade, os vínculos afetivos, o respeito e a solidariedade entre os membros da comunidade escolar. A prática pedagógica é apontada como outro elemento importante porque, como mencionado anteriormente, são os conhecimentos conectados com a realidade e as necessidades dos estudantes, presentes nos espaços de diálogo e reflexão, que darão sentido e significado para o aprendizado e contribuirão para o processo de humanização. A avaliação é considerada uma das principais atividades da escola, mas ela deve ser processual, utilizar diferentes instrumentos e não se limitar

apenas a uma prova. A autoavaliação também deve ser usada como possibilidade para que toda a comunidade escolar possa refletir sobre as atividades e aproveitamento escolar. A gestão democrática é a dimensão responsável pelo envolvimento e participação de toda a comunidade nas ações e decisões da escola. A organização de conselhos com o envolvimento dos responsáveis e funcionários, dos grêmios estudantis e parcerias com instituições do entorno da escola contribuem para a formação cidadã e fortalecem os valores individuais e coletivos. A formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola são componentes estruturantes na qualidade da educação. Salários dignos, atividades de formação voltadas ao desenvolvimento humano e um ambiente respeitoso e acolhedor valorizam o trabalho docente e estimulam uma atuação comprometida com os objetivos da escola. Os temas a serem estudados na formação continuada devem ser escolhidos coletivamente, a partir das necessidades dos educadores do projeto político pedagógico. O ambiente físico limpo, organizado, iluminado, seguro e que tenha os recursos pedagógicos adequados, colaboram na realização das atividades escolares e no bem-estar das pessoas. Por fim, o documento trata do acesso, da permanência e do sucesso da escola que constituem fatores integrantes da qualidade da educação.

Na realidade brasileira ainda existem muitas crianças e jovens que não estudam ou são reprovados e estigmatizados pela sociedade. Portanto, é importante dar condições de acesso e permanência, garantir o direito aos estudos e à formação cidadã, reafirma-se a escola como uma instituição imprescindível no processo de desenvolvimento humano, especialmente a escola pública que atende a grande maioria das classes trabalhadoras que, no Brasil, têm poucas oportunidades de acesso a espaços culturais e educativos. Neste sentido, as políticas educacionais precisam ser concebidas com vistas à emancipação humana e à superação do capitalismo com novas formas de sociabilidade. Ressalta-se aqui a necessidade de valorização e formação continuada dos educadores e o respeito à autonomia da escola, fatores determinantes para gerar o comprometimento com o trabalho docente e qualificar o processo educativo; mas, para que isso ocorra é

necessário problematizar e produzir novas políticas que promovam trabalho digno e uma convivência social e escolar colaborativa e solidária.

3 Políticas públicas de educação e os avanços do neoliberalismo

Refletir sobre a temática violência e convivência escolar no atual contexto brasileiro não pode estar descolado de buscar compreender, de forma crítica, as políticas educacionais em vigor no Brasil e os avanços e transformações provocados por diretrizes de princípios neoliberais. Segundo Fodra e Souza (2022), a violência no Brasil está intimamente ligada a valores hegemônicos de uma sociedade de classes baseada na concepção neoliberal. O fenômeno da violência presente na sociedade também é manifestado no contexto escolar. A desigualdade inerente ao capitalismo, aliada “às desigualdades, problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados no Brasil, promovem situações de violência que [se manifesta] nas escolas, comprometendo a convivência escolar e [...] a qualidade do ensino” (Fodra e Souza, 2022, p.03).

Os projetos educacionais, influenciados pelo neoliberalismo, propõem a privatização plena dos serviços públicos. Para Anderson (1995), o Estado passa a tratar, desde fins do século XX, a educação como mercadoria, deixando de garantir a Educação como direito básico, adotando políticas voltadas à meritocracia, competitividade, privatização e disseminando valores voltados à eficiência e produtividade, afetando a constituição da subjetividade humana e o modo como a educação é concebida.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma política social e responde a interesses de determinada classe no interior de uma sociedade neoliberal, as políticas educacionais historicamente foram sendo cerceadas pelo neoliberalismo, defendendo modos produtivos e contribuindo para a manutenção da sua ideologia. Compreende-se a escola como um campo de disputa ideológica; sendo a educação uma política pública à qual a população tem acesso, a escola, com suas práticas, necessita constantemente ser alvo de análises e reflexões críticas, com o objetivo de construir espaços de transformação da realidade social, preconizando uma educação pública, universal, gratuita, democrática, laica e de qualidade.

A implementação do neoliberalismo, nas últimas décadas do século XX, resultou em um retrocesso, que leva à barbárie, à exclusão das maiorias, intensificando o conservadorismo, a desinformação e as várias manifestações de violência. No contexto nacional, tais mudanças trouxeram transformações, alterando as relações políticas, públicas, econômicas e educacionais (Frigotto, 1999). Seguindo a tendência mundial, a ação do poder público e do setor privado começa a integrar as denominadas parcerias público-privadas, incorporando as premissas da chamada Terceira Via. Nesse sentido, a ideia da participação da sociedade civil passa a justificar o crescimento destas parcerias e ganha maior adesão por agentes do capital.

O neoliberalismo tomou forma após a década de 1990, para se adequar ao sistema capitalista internacional, pregando ideias voltadas à economia, questões sociais e políticas como a intervenção mínima do estado e o princípio do livre mercado. Digiovanni e Souza (2014) ressaltam o modelo privatista e pontuam que “os pressupostos da ideologia neoliberal começaram a vigorar no Brasil na década de 1990, a partir das orientações do Consenso de Washington e do apoio do Banco Mundial. (p. 48).

Tessaro, Costa e Souza (2021) corroboram afirmando que a área da educação no Brasil tem sido impactada por reformas neoliberais, que precarizam o trabalho dos professores e reconfiguram o papel das instituições de ensino e do Estado. Os organismos internacionais ditam políticas para a América Latina desde meados do século XX. Englobando o período da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985) brasileira. Vale ressaltar que no período de redemocratização (1980) houve um fortalecimento na reivindicação de uma educação emancipatória e revolucionária junto aos movimentos sociais. No entanto, mesmo com toda a movimentação social, o pensamento neoliberal continuou a crescer desconsiderando a função social da escola e a educação como direito inalienável com o fortalecimento de medidas tecnocratas, priorizou a avaliação com base em resultados e a padronização do currículo, tirando a autonomia dos professores (Saviani, 2017).

Na definição de políticas o neoliberalismo se articula ao neoconservadorismo, supostamente visa moldar os jovens com uma formação instrumental para o mercado com valores morais e tradicionalistas, promovendo uma visão de jovens disciplinados, produtivos, mas sem vínculo com uma formação crítica e cidadã. Substitui a gestão escolar pública pelo gerencialismo, com ênfase nos resultados, culpabilizando os sujeitos pelos resultados da aprendizagem mensurados por avaliações, desconsiderando fatores como desigualdades estruturais, a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e as contradições, reforçando o mecanismo de exclusão (Peroni et al., 2021). Além disso, regulam os investimentos, promovem alterações nas propostas curriculares com fundamentos pedagógicos reducionistas, fortalecendo o pensamento ultraindividualista e defendendo a competição individual em detrimento da organização e direitos coletivos (Frigotto, 1999).

Vários são os impactos gerados pelas políticas neoliberais na educação do Brasil, como: a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a Escola sem Partido, a política de formação inicial e continuada de professores. Tais políticas têm levado ao desmonte de uma educação democrática, com a desvalorização do professor, a precarização do ensino, a perda de autonomia pedagógica. A educação passa a ser tratada como serviço e não como direito, causando prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. (Tessaro, 2021).

A influência de grupos do capital privado no financiamento de movimentos e parcerias empresariais têm interferido nas decisões do setor público na área educacional brasileira, constituindo um grupo hegemônico que representa um projeto de educação para toda a nação. Um exemplo são os materiais didáticos produzidos pelas empresas parceiras com o Estado, reforçando assim, os princípios capitalistas que serão desenvolvidos nos espaços escolares com a utilização desse mercado para a produção do lucro. (Magalhães, Martineli e Vasconcelos, 2024)

Ao analisar a educação na contemporaneidade, é importante evidenciar o modo como o modelo neoliberal tem norteado e modificado o contexto político do Brasil, refletindo nas políticas educacionais. O mercado é a lei soberana e suas demandas norteiam os serviços oferecidos pelo estado. A essência do

modelo neoliberal se baseia em: privatização, Estado mínimo, desigualdades sociais, desregulamentação, individualismo e liberdade do mercado (Frigotto, 1999). As políticas neoliberais isentam o Estado da responsabilidade pela organização da Educação no Brasil, pois a lógica da mercantilização transforma direitos sociais em serviços. Com esse distanciamento e omissão do Estado, a educação passa por um processo acelerado de sucateamento e privatização (Saviani, 2009 e Carmo, 2020).

As políticas voltadas à educação inseridas na sociedade com o modelo da lucratividade e de mercado acabam por reproduzir o discurso ideológico da cultura e modelo neoliberal. O Brasil ampliou o processo de desigualdade social, concentração de renda, desemprego e miséria ao consolidar a inserção destas políticas. Diante de tal conjuntura, as políticas educacionais sofrem interferência da lógica mercantilista, refletindo no contexto escolar desde o processo de formação humana, formação inicial e continuada dos educandos e educadores, na ideia de produtividade, competição, aumentando o individualismo e a não criticidade, promovendo a alienação no processo educativo. A Educação deixa de ser prioridade para os governantes, passando a responsabilidade desta para os indivíduos, ampliando a concepção meritocrática, promovendo, assim, a concepção de Estado mínimo, resultando na precarização dos direitos sociais e intensificando as desigualdades sociais (Freitas, 2002).

Nas políticas educacionais vigentes, fica visível a alteração do papel do Estado no modelo neoliberal, com a hipervalorização do econômico em detrimento do social, naturalizando o individualismo, o egoísmo e levando ao aumento das violências que também se manifestam no sistema educacional vigente. A educação pública, compreendida como um direito, nesse contexto, ao ser atacada, pautada na coerção, tem uma intencionalidade de enfraquecer a sociedade civil, passando, então, por um desmonte. A Escola Pública, ao ser silenciada do seu ato educativo, baseada na violência e na coerção, perde sua função social, que, segundo Saviani, [...] e de apropriação dos saberes historicamente produzidos, assim, reproduz a alienação e a manutenção das desigualdades sociais.

Como exemplo de como as políticas neoliberais têm afetado a educação do Brasil, no Estado do Paraná o processo de privatização da educação tem se intensificado nos últimos anos, por meio do Projeto Parceiro da Escola, que possui uma proposta hegemônica de escola, com diversas ramificações propostas pelo empresariado, no que se refere ao credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial para as unidades escolares do sistema educacional do Estado. (Fonseca, Ruppel e Lima, 2023). As influências dos organismos internacionais e empresariais nas políticas implantadas na educação brasileira, como os discursos da Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, Ideologia de Gênero e Todos pela Educação, obedecendo à lógica mercantil. A escola, assim, torna-se moeda de troca para as classes dominantes, levando à perda de uma escola pública gratuita e de qualidade. Nesse sentido, atribui-se a ineficiência do Estado como justificativa para as privatizações que vêm ocorrendo nas escolas, com a contratação de empresas privadas para administrar a escola pública, como vem ocorrendo no Estado do Paraná com o Projeto Parceiros da Escola. (Fávero, 2021).

Outro estado em que se identifica com a intensificação das políticas neoliberais na educação pública é o Estado de São Paulo, ampliando os recursos tecnológicos nas práticas educacionais tanto nas áreas pedagógicas e administrativas, afetando a formação, em especial com as parcerias público-privadas, levando à precarização do trabalho docente e aprofundando os problemas no processo de ensino aprendizagem (Fodra, 2025). As políticas neoliberais de privatização da educação continuam avançando na educação do Estado de São Paulo, sendo incorporado pela sociedade os valores neoliberais, que se intensifica

a cada nova gestão o controle, a plataformização da educação, o disciplinamento, a alienação, o sucateamento, e a privatização das escolas da rede. Este modelo de educação não favorece o desenvolvimento humano [...] nem promove vivências significativas aos estudantes [...], reforça a exclusão social e prepara os estudantes para servirem ao capital com mão de obra barata e obediente, retirando o direito a uma educação de qualidade que promova a democratização do conhecimento e a emancipação social (Fodra, 2025, p. 178)

A disputa pelo mercado educacional se intensificou no contexto da Pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020, criando uma política emergencial de ensino remoto. Nesse período, têm início as parcerias entre secretarias de educação e empresas do ramo tecnológico, levando à mercantilização da educação pública, à captura de dados da educação pública, à plataformização do ensino, assessorias e livros didáticos com as parcerias público-privadas (Cruz e Venturini, 2020). Nesse contexto pandêmico, houve um aprofundamento das desigualdades sociais na vida da classe trabalhadora com as limitações de acesso aos recursos tecnológicos, dificultando o acesso ao conhecimento científico.

A área educacional passa a ser considerada como um mercado em expansão, defendendo a ideia de que as escolas devem ser monitoradas e avaliadas no modelo de empresas produtivas. O discurso de que a escola pública não é tão eficiente quanto a escola privada leva as instituições de ensino à privatização das escolas públicas, passando a responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem aos educadores (Freitas, 2014). Nesse sentido, as propostas avaliativas de ensino, principalmente as inúmeras avaliações externas, têm sido no modelo meritocrático e classificatório, justificando o acesso do setor privado à educação pública com base nos resultados de avaliações de larga escala.

O neoliberalismo, na busca por apropriar-se ideologicamente das políticas educacionais, falseia a realidade em relação ao retrocesso educacional, com a reforma do Ensino Médio por exemplo, uma educação alienante para os filhos da classe trabalhadora e, para os filhos da burguesia, muitas outras possibilidades de desenvolvimento, representando, assim, a luta de classes (Frigotto, 2016).

Diante do cenário contemporâneo, marcado por intensos retrocessos no campo político, social e educacional, torna-se imprescindível uma análise crítica da realidade, a fim de enfrentar os desafios impostos pelas políticas neoliberais em curso. Nesse contexto, a educação se configura como um dos principais espaços de resistência, assumindo papel estratégico na luta pela garantia dos direitos sociais. Essa resistência deve ser ativa e consciente, sobretudo diante das investidas que visam à mercantilização da escola pública e à subordinação da

educação aos interesses do mercado. É urgente enfrentar as políticas que limitam o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, reafirmando o compromisso ético e político dos educadores na defesa de uma escola voltada para os interesses coletivos e emancipatórios (Saviani, 2017).

A permanência da educação pública em condição de negligência por parte do Estado, submetida aos ditames do mercado, representa uma prática histórica no Brasil que, na atual conjuntura, tem se aprofundado, trazendo impactos significativos e prejudiciais à formação integral dos sujeitos. A consolidação de políticas educacionais orientadas por uma lógica neoliberal tem contribuído para o esvaziamento da escola pública, sobretudo para as camadas populares, reduzindo seu sentido social e formativo. Estas políticas representam uma violência contra a educação, porque precarizam a atuação docente, reduzem as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes e impossibilita a transformação da sociedade. Contudo, ainda que esse contexto amplifique os processos de alienação, não se pode descartar a possibilidade de construção de caminhos contra-hegemônicos que permitam desvelar as contradições da realidade e resistir às estruturas que reproduzem a desigualdade.

3.1 Que políticas públicas queremos para a Educação Básica: convivência e aprendizagem

As questões que apresentamos neste artigo nos instigam a pensar a respeito da necessidade de avançarmos para propostas de ação que venham a se concretizar em políticas públicas de longa duração, que possam perenizar metodologias que se constituam enquanto ferramentas pedagógicas e participativas de engajamento para o enfrentamento às situações de discriminação, violência e toda forma de perda de direitos humanos e sociais.

As pesquisas que buscam compreender o tema da violência são unânimes em afirmar que se trata de um fenômeno social e como tal tem que ser compreendido, enfrentado e superado (UFMT, FENPB, 2018). Outro ponto importante a considerar é de que subjacente a um ato de discriminação ou de violência encontra-se: racismo, xenofobia, etarismo, capacitismo, questões de gênero ou religiosas, dentre outras, que

consistem em preconceitos instituídos historicamente que precisam ser desconstruídos. Portanto, tematizar tais questões em espaços de convivência escolar torna-se fundamental, pois será necessário explicitar as formas como se vive e se compreende a diferença na sociedade contemporânea, na cultura e nas relações escolares para que se possa aprender novas possibilidades de lidarmos com tais contextos. Explicitar sentimentos e percepções sobre os colegas, professores, gestão escolar, discorrer sobre as diversas realidades que vivemos na escolarização, dentre outros aspectos, torna-se um elemento fundamental para a compreensão da dimensão afetiva e cognitiva presentes nas práticas sociais escolares.

A promoção de atividades cooperativas, participativas, de relação de pertencimento e de acolhimento entre pares, que leve em conta a diversidade e os interesses e que possa enfrentar todas as formas de discriminação e de violência é um grande desafio que se coloca para toda a sociedade e, mais ainda, para educadoras/es. Nesse sentido, é importante considerar que estamos em uma sociedade capitalista que apresenta uma série de práticas sociais discriminatórias que suscitam ou instigam a violência. Portanto, as propostas de ação que constituam um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas sociais possibilitará uma leitura de mundo que venha a desvelar a dimensão preconceituosa e estereotipada que se faz presente nas relações sociais. Se faz necessário identificar um conjunto de intervenções e ações que possibilitem um movimento crítico frente à violência social e escolar.

Embora no ano 2000, a Unesco tenha estipulado o início da Década da Cultura de Paz, pouco se avançou nessa questão. Se passaram vinte e cinco anos e o mundo, de modo geral se coloca cada vez mais violento, os preceitos de respeitar qualquer forma de vida, rejeitar qualquer forma de violência, ouvir para compreender, ser generoso, ser solidário, e preservar o planeta sucumbem ao modelo capitalista cada vez mais perverso. É preciso que as análises e propostas contemplem a realidade e as condições singulares do Brasil que tem uma grande economia dentro de um capitalismo dependente exportador de commodities e amarga acentuados índices de desigualdade social. Além disso é preciso criar mecanismos para disputar a atenção de

crianças e jovens, tirando-os das redes sociais, que são o local de farto material pró violência contra si mesmo e contra outros.

Dessa forma, a organização de estudantes em grêmios escolares possibilita atividades coletivas fundamentais na aprendizagem e exercício da democracia. Como analisa Asbahr (2022), os grêmios precisam ser considerados como um direito dos estudantes, suscitando um aprendizado fundamental: a participação, permitindo que opinem, reflitam, participem em atividades coletivas de forma que “se transformam em protagonistas de ações coletivas” (p.29). As assembleias escolares são instrumentos importantes para o desenvolvimento de atividades participativas e possibilitam escolhas, análises e conhecimento da complexidade da realidade escolar.

Na discussão específica das questões que envolvem ações de discriminação e violência nas escolas entre pares, denominadas de *bullying*, há importantes ações desenvolvidas, destacando-se as “equipes de ajuda” (Tognetta, Souza e Lapa, 2019), que trabalham em uma perspectiva de acolhimento e do desenvolvimento de valores de convivência respeitosa, democrática e de enfrentamento aos processos discriminatórios.

Outra prática que vem se afirmando cada vez mais é a compreensão das percepções de estudantes, professores, gestores, funcionários e pais sobre o clima escolar. A possibilidade de compreender como se constitui a relação entre pares envolvendo as diversas instâncias da vida escolar, possibilita importante reflexão sobre como lidar com determinadas situações vividas no cotidiano escolar. Para isso, foi desenvolvido um instrumento de diagnóstico do clima escolar (Moro, Nascente, Yamazato, 2025) que produz um processo de autoregulação das relações escolares, com vistas a uma educação democrática e participativa.

Por fim, outro ponto a ser destacado neste artigo refere-se às práticas desenvolvidas com apoio de equipes multiprofissionais em que seja possível uma ação compartilhada entre profissionais da Pedagogia, Psicologia e do Serviço Social, entre outros, de forma a atuar conjuntamente em atividades que visem promover o enfrentamento à violência, discriminações e quaisquer formas de preconceitos nas relações escolares. Esta participação de profissionais da psicologia e serviço social nas equipes tornou-se possível por meio da aprovação

da Lei Federal no. 13.935-2019 e que dispõe sobre a atuação desses profissionais nas redes públicas de educação básica do país.

Pensar a convivência no processo de escolarização é um fato urgente e necessário. Como inserir tais discussões enquanto parte integrante do processo de aprendizagem é ainda um desafio para a escolarização. Cabe àqueles que atuam na formação de professores, profissionais de psicologia e assistentes sociais, ampliarem as modalidades de formação para que as atribuições de cada uma das categorias profissionais possam contribuir com a educação básica em uma perspectiva multiprofissional.

4 Considerações finais

Tomando como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, apresentou-se a importância da convivência escolar colaborativa na educação formal, ressaltando os processos de constituição da subjetividade e da consciência, para a compreensão e o enfrentamento da violência que, a partir da sociedade, se manifesta de forma cada vez mais frequente no interior das instituições educativas.

As políticas educacionais fundamentadas nos princípios neoliberais não corroboram com o desenvolvimento integral e emancipação do sujeito. Tais políticas, ingenuamente, procuram enfrentar a violência escolar circunscrevendo ações comportamentais e pontuais voltadas somente para os indivíduos envolvidos na comunidade escolar. Quando, em realidade, são necessárias análises, reflexões e ações que levem em consideração uma compreensão mais profunda e abrangente das práticas sociais, a fim de se desvelar a dimensão preconceituosa e estereotipada que se faz presente em uma sociedade capitalista, com altos índices de desigualdade e de violência.

Para que haja possibilidade de se vislumbrar outras perspectivas, é preciso inicialmente valorizar os educadores, com salários e condição de trabalho dignas. Além disso, é importante também estabelecer práticas democráticas com discentes e docentes, como em amplas assembleias com a comunidade escolar, trabalhos com grêmios estudantis, conselhos escolares

entre outros. Não oferecer boas condições de trabalho aos docentes e funcionários bem como não permitir a voz de discentes e demais participantes da comunidade escolar se configura como uma forma de violência.

Uma convivência escolar de qualidade demanda uma reflexão de todos os envolvidos sobre a própria convivência e seus impasses. É justamente no processo democrático de discussão sobre as práticas escolares que os envolvidos podem construir coletivamente uma convivência escolar de maior qualidade, encontrando respostas para possíveis dificuldades no âmbito das relações cotidianas da escola ou, até mesmo, exteriores a ela.

Por fim, cabe assinalar que, num contexto de altos índices de violência, é necessário que a temática da convivência escolar e suas implicações seja debatida pela comunidade escolar. É por meio dessa prática coletiva e reflexiva que seus membros podem apreender os múltiplos condicionantes de uma convivência individualista, autoritária e violenta, bem como os condicionantes que promovem uma convivência democrática, solidária e pacífica.

La convivencia escolar en el proceso de desarrollo humano: aportes desde la Psicología Histórico-Cultural

RESUMEN

Este artículo analiza la importancia de la convivencia colaborativa en la educación escolar para enfrentar la violencia y contribuir a la constitución de la subjetividad, la conciencia y el aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Estas teorías consideran al ser humano como un sujeto histórico, social y cultural, con posibilidades ilimitadas de desarrollo psíquico, que necesita de actividades significativas y relaciones sociales colaborativas en su proceso de humanización. La escuela es una institución fundamental en este proceso, ya que puede ofrecer actividades contextualizadas con la realidad y las necesidades de los estudiantes, y promover una formación crítica y emancipadora. Sin embargo, se observa que las políticas educativas implementadas en Brasil desde la década de 1990, concebidas a partir de principios neoliberales, simplifican las actividades escolares, estandarizan los currículos y precarizan la labor docente, actuando en contra del proceso de desarrollo humano. Estas políticas responden a intereses empresariales, convierten la educación en mercancía y promueven la violencia contra la escuela, al quitar la autonomía de los educadores y difundir valores orientados al individualismo y a la competencia. Esto estimula los prejuicios sociales, fomenta la violencia interpersonal y compromete el proceso de escolarización. No obstante, es posible construir caminos contrahegemónicos que permitan la consolidación de políticas orientadas a la convivencia escolar, con la participación de educadores y estudiantes, y con la creación de espacios dialógicos para discutir los problemas de la realidad concreta y las necesidades de la comunidad escolar, como los gremios estudiantiles, las asambleas, los equipos de ayuda, así como el análisis de las experiencias escolares mediante la Evaluación del Clima Escolar.

Palabras clave: Psicología Escolar. Políticas neoliberales. Convivencia escolar.

5 Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Eds.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASBAHR, F. S F. *Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola*. 1. ed. Bauru-SP: Mireveja, 2022. v. 1. 2022.

BEATÓN, G. A. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. In M. E. M. Bernardes & G. A. Beatón (Eds.), *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*, 2017, (pp. 143-213). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Available at: <http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/170>. Accessed on: 26.ago.2025.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. (1996, 20 de dezembro). Available at: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Accessed on: 26.ago.2025.

CARMO, A. C. F. B. A reconfiguração do neoliberalismo no Brasil e seus reflexos na reforma do ensino médio: limitações ao processo formativo da classe trabalhadora. In: NOVAES, H. T. (Eds.). *Movimentos sociais e políticas educacionais na Era da Barbárie* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 23-60. Available at: <https://books.scielo.org/id/nqckq>. Accessed on: 26.ago.2025. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-99-6>.

CRUZ, L. R. da; VENTURINI, J. R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid19. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [s. l.], v. 28, p. 1060-1085, 2020. Available at: <https://journalssol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4235>. Accessed on: 1 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1060>.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica e experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE SORDI, M. R. L.; OLIVEIRA, S. B. de; SILVA, M. M. Da; BERTAGNA, R. H.; DALBEN, A. Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716–753, 2016. Available at: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4073>. Accessed on: 26 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4073>.

DENEZ, C. C. *et al.* (Eds.). *Não venda a minha escola*. Política educacional paranaense: a transformação N194 da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate. Paranavaí: Unespar, 2024. Available at: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno_textos_debates_Programa_Formacao.pdf. Accessed on: 26.ago.2025.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. de. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. Available at: <https://revistas.usp.br/prolam/article/view/88777/108581>. Accessed on: 26 ago.2025.

FÁVERO, L. A. *A ameaça ao direito à educação pelas reformas neoliberais e ideologias da desescolarização nos países sul-americanos*. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021. Available at: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5439/5/Lucas_Antonio_F%c3%a1vero_2021.pdf. Accessed on: 26 ago. 2025.

FODRA, S. M. *Convivência em escolas públicas e o enfrentamento à violência: uma análise de políticas educacionais da rede estadual paulista*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo – IPUSP, 2025. Available at: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24082025-131925/pt-br.php>. Accessed on: 26 ago. 2025.

FODRA, S. M.; SOUZA, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022092, jul. 2022. Available at: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16952/13581>. Accessed on: 28.ago.2025. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16952>.

FONSECA, M. G. O.; RUPPEL, J. F. I.; LIMA, M. F. A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. *Jornal de Políticas Educacionais*, [s. l.], v. 17, e93643, ago. 2023. Available at: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/93643>. Accessed on:[VRdS7]. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.93643>.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Available at: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 28.ago.2025.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Available at: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 28.ago.2025.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. *Uma década do Decreto N° 5.154/2004 e do Proeja: Balanço e Perspectivas*. *HOLOS*, ano 32, v. 6, p. 56-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4984>.

LEON, G. F. e CALEJON, L. M. C. Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. In M. E. M. Bernardes & G. A. Beatón (Eds.), *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano* (pp. 123-142), 2017. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Available at: <http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/170>. Accessed on: 26.ago.2025.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Centauro Editora, São Paulo, SP, 2004.

MARTINS, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica* (Tese de Livre Docência). UNESP, Bauru, SP, 2011. Available at: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8a3b252a-dea2-43d9-88f7-c868f9453cfa>. Accessed on: 25.ago.2025.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MEC, MDHC, UNESCO e FBSP. Observatório de Direitos Humanos. *Violência nas escolas*. MEC, 2024. Available at: <https://experience.arcgis.com/experience/54febd2948d54d68a1a462581f89d920/page/MEC---Ataques-de-viol%C3%Aancia-extrema>. Accessed on: 11 de set de 2025.

MORO, A., NASCENTE, R. M. M., & YAMAZATO, M. O. O clima escolar em uma escola do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 36, e10932, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.10932>.

NASCIMENTO, João Bosco Brito do. *A violência na sociedade e na educação em Marx e Engels*. 2019. 264f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, [s. l.], v. 15, n. 36, ago. 2021. Available at: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e82294.pdf>. Accessed on: 28.ago.2025.

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

SAVIANI, D. (2013). A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinál: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 25-46, 2013. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em 26.ago.2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [s. l.], v. 2, p. 1-5, 2017. Available at: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Accessed on: 19 set. 2019.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência*. Campinas: Autores Associados, 2017.

TESSARO, N. da S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. de F. M. de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. In: Congresso Nacional de Educação: Anais. CONEDU, 2021.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – IPUSP, 2009. Available at: <https://repositorio.usp.br/item/001793012>. Accessed on: 25.ago.2025.

TOGNETTA, L. R. P., FODRA, S. M., & BONI, L. D. G. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? In L. R. P. Tognetta (Eds.), *Bullying e convivência: em tempos de escolas sem paredes*. Americana, SP: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 3, p. 397–410, 2019. Available at: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4506>. Accessed on: 1 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506>.

UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (Eds.) (2018). *Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola: Relatório Final*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Available at: <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>. Accessed on: 28 ago. 2025.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, n. 58, p. 1-18, 2021. Available at: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Accessed on: 28 ago 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.

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

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: Tomo II*. (Original publicado em 1993, Editorial Pedagógica, Moscú). Madri, Espanha: Visor Dist, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs.; C. C. G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S., & Luria, A. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025