

Fundamentos da Convivência Pedagógica a partir da Educação de Qualidade

Fundamentals of Pedagogical Coexistence based on Quality Education¹

Guillermo Arias Beatón²

Laura Marisa Carnielo Calejon³

Maria Eliza Mattosinho Bernardes⁴

RESUMO

O artigo analisa os fundamentos da convivência pedagógica no enfoque histórico-cultural, de raiz materialista dialética, vinculando-os à defesa da educação de qualidade como direito e condição para o desenvolvimento humano integral. Considerando o aumento da violência escolar, evidenciado por dados nacionais e internacionais, discute-se a necessidade de transformar a escola em espaço seguro, democrático e promotor de aprendizagens significativas. A partir da concepção vigotskiana, compreende-se que o desenvolvimento psíquico ocorre nas condições históricas e sociais vividas, sendo a convivência escolar mediadora central. Defende-se que a convivência pedagógica seja planejada, participativa e dialógica, envolvendo professores, estudantes, gestores e famílias em ações coletivas que favoreçam

ABSTRACT

This article analyzes the foundations of pedagogical coexistence within the historical-cultural approach, rooted in historical-dialectical materialism, linking them to the defense of quality education as a right and a condition for integral human development. Considering the recent increase in school violence, evidenced by national and international data, it discusses the need to transform schools into safe, democratic spaces that foster meaningful learning. Based on Vygotskian theory, it is understood that psychological development occurs under the historical and social conditions in which individuals live, with school coexistence acting as a central mediator. Pedagogical coexistence must be planned, participatory, and dialogical, involving teachers, students, administrators, and families in collective actions that promote respectful relationships, omnilateral

¹ Este estudo foi apoiado pela FAPESP, processo nº 2022/06977-5.

² Psicólogo, doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987) e mestre em Psicodrama e Processos Grupais (2009). Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, onde preside a Cátedra L. S. Vygotski, atuando em programas de doutorado e pós-graduação. Desenvolveu pesquisas em desenvolvimento infantil, educação especial, psicologia educacional e psicodrama, com vasta produção científica e atuação internacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0333-8264>. E-mail: gariasbeaton@gmail.com.

³ Organizadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (CEDEPP). Professora universitária aposentada. Pesquisadora colaboradora dos grupos de pesquisa LEDEP e GEPESPP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8612-1791>. E-mail: auracalejon@gmail.com.

⁴ Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, pesquisadora colaboradora da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica - Instituto de Estudos Avançados da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4958-5647>. E-mail: memberna@usp.br.

relações respeitosas, desenvolvimento omnilateral e superação de desigualdades. Conceitos como zona de desenvolvimento proximal, situação social do desenvolvimento e atividade pedagógica evidenciam como o trabalho educativo pode prevenir fracassos e promover vivências significativas. Conclui-se que a convivência pedagógica é estratégica para assegurar o direito à educação de qualidade e formar sujeitos críticos e criativos.

Palavras-chave: Convivência pedagógica. Enfoque histórico-cultural. Educação de qualidade. Desenvolvimento humano. Atividade pedagógica.

development, and the overcoming of inequalities. Concepts such as the zone of proximal development, the social situation of development, and pedagogical activity demonstrate how educational work can prevent failure and foster meaningful experiences. Pedagogical coexistence is strategic for ensuring quality education and forming critical, creative individuals.

Keywords: Pedagogical coexistence. Historical-cultural focus. Quality education. Human development. Pedagogical activity.

1 Introdução

As iniciativas Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar - Conviva (São Paulo, 2019) criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assim como O Programa Escola que Protege criado, pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024a), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - Secadi, em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), demonstram a preocupação com a violência observada nas nossas escolas. O primeiro boletim Técnico Escola que Protege destaca algumas dimensões que merecem nossa atenção: registro de episódios de ataques de violência extrema em ambientes escolares, influência de fatores socioeconômicos nas violências ocorridas no entorno das escolas, formas de violência intraescolar, presença e ausência de estruturas institucionais voltadas a prevenção e enfrentamento da violência.

Observa-se que, a partir de 2019, houve aumento expressivo de ataques violentos em escolas, sobretudo praticados por meninos e jovens influenciados por discursos de ódio e comunidades virtuais extremistas. Pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024) aponta que 12,6% das escolas brasileiras sofreram ameaças ou tentativas de ataques no período de doze meses, totalizando 16.506 instituições.

No âmbito da violência interpessoal, em 2023, registraram-se 60,6% de vítimas do sexo feminino e 52,6% de pessoas negras ou pardas. Tais dados revelam a gravidade da situação e a urgência de repensar o espaço escolar como ambiente de desenvolvimento humano e exercício da cidadania.

A convivência escolar, em nossa concepção, consiste na prática de viver respeitosamente às diferenças individuais, estabelecendo boas relações no ambiente escolar, de modo a promover um ambiente seguro, acolhedor e de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Para ser eficaz, ela deve ser planejada, participativa, e adaptada à realidade de cada escola, envolvendo estudantes, professores, gestores e famílias na construção de um ambiente escolar positivo e democrático. A construção de uma boa convivência implica em participação, planejamento, diálogo e escuta, ações pedagógicas, acompanhamento e avaliação, envolvimento de toda a comunidade: professores, alunos, gestores e famílias. Entendemos que diferentes áreas do conhecimento estão envolvidas na promoção deste espaço escolar e que a Psicologia e a Pedagogia podem trazer contribuições para a reflexão proposta.

Cabe lembrar que, no desenvolvimento da Psicologia como ciência no século XX, encontramos uma diversidade de referenciais teóricos, que assumem diferentes bases epistemológicas. Ultrapassa os objetivos deste artigo ampliar esta discussão. Entendemos que as proposições de Vygotsky, denominadas pelos pesquisadores da Cátedra Vygotsky, da Universidade de Havana, em 1994, como Enfoque Histórico-Cultural, nos oferecem elementos necessários para organizar uma convivência pedagógica capaz de promover uma educação de qualidade, reduzindo a violência observada, capaz de promover o desenvolvimento omnilateral de crianças, jovens e adultos.

Assim, constitui-se como objetivo deste artigo analisar, a partir das contribuições do Enfoque Histórico-Cultural, princípios organizadores da convivência pedagógica, visando uma educação de qualidade que seja capaz de promover o desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade, ou seja uma educação que atenda o que a convivência escolar possa oferecer: ambientes acolhedores que possam facilitar o aprendizado e o bem estar da comunidade

escolar; o desenvolvimento dos sujeitos participantes do processo educativo; respeito às diferenças, considerando a diversidade como fator promotor do desenvolvimento e não como sinônimo de desigualdade; redução da violência.

A construção de uma boa convivência escolar implica em planejamento, participação, diálogo e escuta, ações pedagógicas, acompanhamento e avaliação, envolvimento de toda a comunidade: alunos, professores, gestores e famílias. Entendemos que a reflexão sobre a formação humana e a qualidade da educação escolar é um dos pontos importantes da nossa análise. Assim, reunindo diferentes pesquisadores, em uma dimensão interdisciplinar, analisamos, neste trabalho, as contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para a formação humana e a constituição de uma educação capaz de promover o desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade, o conceito de convivência pedagógica e convivência escolar, assim como a contribuição dos conceitos sistematizados por Vygotsky e seus continuadores, objetivando a construção de um espaço escolar que seja promotor de desenvolvimento para todos os participantes, capaz de fazer da diversidade uma fonte de desenvolvimento e de acolhimento de todos os envolvidos no processo de escolarização, a partir de uma gestão democrática.

2 Formação humana, educação de qualidade e convivência pedagógica

Parte-se da premissa vigotskiana de que todo desenvolvimento humano ocorre essencialmente por meio de uma educação de qualidade que deve responder às condições específicas de desenvolvimento que se objetivam no ser humano desde os primeiros anos de vida. Para o enfoque histórico-cultural, a metodologia, a teoria e a prática que nos orientam neste trabalho, são as condições sociais e culturais as responsáveis por garantir esse processo essencial e por assegurar que ele ocorra, com a qualidade necessária, de modo a contribuir para desenvolvimento da atividade cerebral geradora de sistemas funcionais. (Comenius, 1998; Vygotsky, 1996; Shuare, 2021).

A família é considerada a primeira e importante educadora do sujeito em desenvolvimento (Arias Beatón, 2020), e isso deve continuar com a educação formal de boa qualidade⁵ desde a primeira infância e a pré-escola, até a formação profissional e permanente.

Em relação à preparação para a escola, realizou-se, nos anos 1960, com a colaboração de pesquisadores russos e o trabalho da Direção dos Círculos Infantis e Jardines de la Infancia, a partir de uma orientação correta de pedagogas orientadas pelo princípio de que a educação deveria promover o desenvolvimento da criança, superando a noção de cuidado. Nasce deste movimento um programa para a educação infantil que inclui a família como participante necessário do projeto, denominado Educa a tu hijo. O programa ganhou diferentes adequações na América Latina, sendo base para um Programa desenvolvido no sul do Brasil, denominado Primeira Infância Melhor (Arias Beatón, 2005) Essa educação constitui a base para a aprendizagem positiva e o desenvolvimento correspondente alcançados por meio do trabalho pedagógico e social realizado na educação de qualidade na educação básica ou fundamental e ao longo do desenvolvimento da criança. Outro aspecto que rege esse processo ao qual nos referimos é que o início de uma boa educação exige que ela seja abrangente e completa; ou seja, deve conceber e trabalhar para garantir que todos os processos emocionais, cognitivos, volitivos, comportamentais, motivacionais e muitos outros sejam formados em uma estreita inter-relação entre si.

Diante desses pré-requisitos, o primeiro ponto estabelecido neste trabalho, como condição essencial, é que a educação voltada ao conteúdo cultural e científico das disciplinas previstas no currículo escolar esteja em estreita unidade com as relações sociais do aluno. Isso envolve a interação com os colegas de classe, as atividades coletivas e as formas de comunicação organizadas por professores e educadores em geral. Assim, busca-se promover uma formação integral que assegure tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento correspondente,

⁵ Consideramos educação de qualidade aquela que promove o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos ao criar as condições adequadas para a sua emancipação, para que atue de forma consciente e intencional na sociedade.

favorecendo, sobretudo, a convivência pedagógica — aspecto que delinearemos ao longo deste estudo e que deve ser intencionalmente produzida.

Uma das relevantes contribuições do enfoque histórico-cultural consiste em demonstrar e fundamentar que, nos casos de déficits biológicos ou de desenvolvimento insuficiente ou “primitivo” — como ocorre com escolares que apresentam transtornos ou alterações em seu processo de formação —, torna-se possível alcançar um nível de desenvolvimento equivalente ao denominado “normal”. Tal possibilidade decorre da adoção de caminhos alternativos, de natureza social, cultural e histórica, que permitem processos de correção e compensação adequados às necessidades dos sujeitos.

O Enigma de Gaspar Hauser na Alemanha, nos anos de 1828, é um exemplo de correção e compensação possível de um desenvolvimento “primitivo”, mas conseguido através de uma educação cuidada e culta de verdadeira qualidade, quando foram utilizados os meios necessários para que em cinco anos este jovem de cerca de 17 anos alcançasse um excelente desenvolvimento social e cultural.

Portanto, não temos dúvidas de que uma educação, que leve em conta o que o enfoque histórico-cultural sugere, muito contribuirá para evitar e eliminar os problemas e dificuldades que devem ser enfrentados nos programas e sistemas chamados de Convivência Escolar e Pedagógica nas escolas, o que nada mais é do que aquilo que se pode observar no melhor da pedagogia, dos fundamentos histórico-culturais e do próprio pressuposto pedológico fundamentado nas orientações de Vigotski (2001). Postula que os professores e educadores, em geral, devem organizar uma educação geral considerando que os conteúdos escolares, os valores humanos, as relações sociais, a formação da vida em coletividade, os modos adequados de comportamento entre os seres humanos, enfim, a formação das qualidades essenciais da personalidade do ser humano estejam presentes na organização da vida escolar e da atividade pedagógica.

Outro exemplo que merece destaque é a análise de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no livro *Psicogênese da Escrita*. Elas tinham toda a razão ao afirmar que crianças criadas em famílias leitoras, que tinham acesso a livros e escritos e onde se liam histórias, histórias em quadrinhos etc., aprendiam a ler e a

escrever melhor do que outras que não tiveram essas influências, considerando os pressupostos de uma educação espontânea. As autoras mencionadas sinalizam condições que são encontradas no que designam como famílias leitoras, condições sociais e culturais que não são encontradas em todas as famílias.

De uma perspectiva histórico-cultural, que trata o social e o cultural como fundamentos promotores do desenvolvimento, entendemos que o que de fato ocorre neste caso, o que as autoras citadas deixam de notar ou enfatizar, é que as condições educacionais em que essas crianças viveram geraram um desenvolvimento de natureza social, cultural e histórica e, portanto, comportamentos específicos, social e culturalmente adequados, voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças mencionadas, em razão das relações sociais, das atividades e da comunicação pautada em diálogos específicos estabelecidos com elas por adultos e colegas mais experientes, puderam adquirir certa noção de como proceder com esses conteúdos e, portanto, tiveram mais facilidade em responder às tarefas propostas por seus professores. No entanto, o aspecto mais relevante, sob o enfoque histórico-cultural, é que essas crianças desenvolvem estados emocionais positivos, curiosidade, disposições e motivações que as impulsionam a aprender a ler e a escrever, tal como fizeram seus pais. Isso gera uma continuidade em relação ao significado atribuído ao jogo de papéis em sua formação. Nessas condições favoráveis, a leitura e a escrita, enquanto produtos das experiências vividas, percebidas e sentidas, articulam-se ao desenvolvimento de sua situação social de desenvolvimento, possibilitando que atribuam significados positivos às práticas realizadas e compartilhadas no convívio familiar.

O problema que se evidencia a partir dessa análise, que as autoras citadas não abordam de forma suficientemente clara e enfática, consiste em refletir sobre o que pode ser realizado em relação às crianças consideradas problemáticas, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. A questão central é como assegurar-lhes a apropriação cultural, social, psicológica e pedagógica que lhes é historicamente própria, de modo a possibilitar-lhes condições de aprendizagem equivalentes às das crianças oriundas de famílias com maiores recursos e oportunidades.

Diríamos também que algo muito semelhante ao que mencionamos ocorre com os escolares, que, por não terem as bases necessárias em seu desenvolvimento para sua inserção na escola, por não conseguirem alcançar bons resultados acadêmicos e, em geral, por não estarem preparados para o ingresso na escola, passam a apresentar incômodos, rejeições, desajustes, indisciplina, comportamentos específicos que chamam a atenção e, em última instância, situações de assédio, violência e indisciplina devido a outras múltiplas situações sociais que os geram a partir do que vivenciaram em seu desenvolvimento anterior. As crianças, conforme afirma Bozhovich (1976), que não conseguem ter uma posição positiva no trabalho escolar no início da educação escolar, podem se tornar crianças com aquelas características negativas que mencionamos e, como vemos, e Ferreiro e Teberosky apontam, poderiam ser compensadas com uma boa educação pautada por princípios social, cultural e histórico, orientadas por um professor com adequada formação profissional.

Nossa concepção, baseada em pressupostos históricos e culturais, é que a educação começa com a vida e, portanto, afirmamos que uma boa educação começa nas idades mais precoces. É essencial que, desde o início, as crianças adquiram os conteúdos culturais e os comportamentos sociais básicos possuídos pelos adultos e pelos pares mais avançados que as criam e educam. Portanto, de acordo com Arias Beatón (2020), professores e educadores profissionais devem se tornar promotores da orientação, preparação e direção da educação que as famílias precisam organizar para seus filhos, apoiando e consolidando o trabalho organizado e garantido pela escola.

O que estamos descrevendo, e que se considera fazer parte do que se atribui às dificuldades encontradas com a convivência escolar nos tempos atuais, é tão antigo que até Comenius, no século XVII, tinha e continua tendo absoluta razão quando afirma que:

[...] não devemos afirmar que haja algo inacessível ao espírito humano, mas sim que os degraus não são bem dispostos, são estreitos, cheios de buracos e ruinosos; isto é, o método é terrível. É evidente que qualquer um pode atingir a altura mais alta por degraus bem colocados, completos, sólidos e seguros. (Comenius, 1998, p. 32).

Aqui se reforça algo ainda mais antigo: o que Quintiliano afirmou no ano 48 d.C.: que todas as crianças podem aprender, o que foi consolidado pela obra de Pedro Ponce de León quando, no século XVI, ensinou dois irmãos surdos a falar e conseguiu fazer de um deles o contador da família e do outro um artista teatral. Com base nesses exemplos e análises de concepção e de epistemologia histórico-cultural, coloca-se a questão de saber se é possível, ou não, desenvolver um trabalho voltado à prevenção das alterações que se manifestam nos alunos ao longo da vida escolar. Do mesmo modo, cabe indagar se é viável organizar e implementar alternativas educacionais capazes de promover a eliminação ou a correção de comportamentos inadequados, sobretudo nos casos em que tais comportamentos são produzidos por condições socioculturais e de vida desfavoráveis.

Nossa concepção de como ocorre o desenvolvimento humano é de natureza histórico-cultural, mas sempre declaramos que essa forma de pensar não é órfã, mas sim produto da mais complexa psicologia e pedagogia de todos os tempos. É por isso que insistimos no que consideramos o mais avançado da pedagogia, que remonta aos tempos de Quintiliano, Vives, Ponce de León, Comenius, Rousseau, Tolstói, Ushinski, entre outros. Acreditamos que, para que ocorra o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, a educação deve ser plena e integral.

Para discutir o papel do professor que se dedica a assegurar uma boa aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para promover e fomentar progressivamente o desenvolvimento psicológico de seus alunos, torna-se fundamental refletir sobre os conhecimentos que o professor deve dominar para organizar o trabalho educativo e formativo de boa qualidade. Somente assim será possível evitar aquilo que Comenius (1998) advertiu ao final da primeira seção de sua obra.

Nesse sentido, é igualmente imprescindível que o programa de Convivência Pedagógica privilegie a formação científica de professores e educadores em geral. Este desafio exige a consideração dos conhecimentos, das habilidades e das virtudes que professores e educadores devem possuir, uma vez que tais elementos facilitam o trabalho didático e pedagógico dos conteúdos sociais, culturais e

pessoais a serem desenvolvidos no processo educativo escolar. Dessa forma, podemos trabalhar para garantir que os alunos adquiram os meios e recursos que lhes permitam adquirir a aprendizagem necessária e, com estes, gerar o desenvolvimento psicológico correspondente.

Muito se tem falado sobre as qualidades de um bom professor (Luz; Caballero, 2001; Vygotsky, 2001); no entanto, neste ponto, gostaríamos de enfatizar duas qualidades que consideramos essenciais para isso: ser humanista e, ao mesmo tempo, cientista. O professor ou educador profissional tem em suas mãos a formação e o desenvolvimento de um ser humano, devendo contribuir para o desenvolvimento cultural e social da sociedade em que vive da forma mais ética, justa e humana possível. Como já demonstrava Binet (1913), para que uma educação seja boa, é preciso, não só que ela aumente o rendimento de um indivíduo singular, mas também que faça a coletividade aproveitar de tal desenvolvimento.

Abordaremos aspectos da abordagem histórico-cultural que podem contribuir para uma organização escolar capaz de apoiar o trabalho docente, favorecendo melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento, bem como reduzindo fracasso, evasão, indisciplina, violência e o sofrimento de crianças e famílias. Ainda que esses problemas sejam amplamente discutidos, a solução está em garantir que todas as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente por meio de uma educação de qualidade, articulada da infância à universidade.

Para tanto, é preciso buscar o melhor da psicologia e da pedagogia, revisitando o passado para responder às demandas do presente e projetar o futuro. Nesse sentido, em pesquisa com professores analisados por Arias Beatón (2020), ao se assumirem como “potenciadores” do desenvolvimento, rompem com concepções que atribuem o processo educativo a fatores biológicos ou a deficiências da formação recebida (Silva Rodríguez, 2001; Zulueta Bravo, 2012; 2018).

Defende-se, em consonância com grandes pensadores da pedagogia, que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, inclusive aquelas com déficits biológicos, desde que tenham acesso a uma educação social e específica de qualidade. As diferenças são entendidas como parte da diversidade humana e, muitas vezes, resultado de condições inadequadas de ensino anteriores.

O êxito da inclusão escolar depende, portanto, de práticas educativas efetivas que compensem tais dificuldades no plano social e cultural. Nesse sentido, professores que promovem o desenvolvimento destacam que, graças à flexibilidade dos mecanismos biológicos e ao uso de meios socioculturais adequados, é possível formar sistemas funcionais no cérebro desses alunos, permitindo-lhes alcançar níveis de aprendizagem semelhantes aos de qualquer outro ser humano.

No caso dos cegos, a aprendizagem visual, típica dos videntes, é substituída por uma aprendizagem que ocorre prioritariamente por meio de recursos táteis e auditivos, ou, no caso dos surdos, por meio de imagens criadas pelas mãos e processos vibracionais, entre outras funções que são preservadas e garantem a funcionalidade psíquica correspondente àquela biologia e às propriedades do organismo. Então, o processo de aprendizagem e desenvolvimento é de natureza biológica ou decorre dos procedimentos didáticos, pedagógicos, sociais e culturais buscados, estudados, organizados e empregados pelos professores? Em outras palavras, ao mudar os caminhos culturais pelos quais o sujeito também pode aprender, aprendizagem e desenvolvimento análogos são alcançados em ambos os tipos de alunos.

O que ambos os casos têm em comum? O conteúdo social e cultural, histórico e organizado pelos professores de acordo com os processos de ensino correspondentes a cada tipo de aluno, constitui a máxima de que cada aluno é único e irrepetível, sendo necessário levar em conta essa diversidade para cuidar e educá-lo. Portanto, hoje está cientificamente estabelecido que, nesses casos, eles aprendem e se desenvolvem de acordo com as mesmas leis que os demais seres humanos, mas o que muda são os métodos culturais e pedagógicos utilizados para alcançá-los.

A partir dos fundamentos histórico-culturais, questiona-se a importância de os professores organizarem conteúdos, procedimentos e métodos didáticos e pedagógicos de modo que os alunos possam apropriar-se de conhecimentos novos e complexos. Implementada dessa forma, a incidência de dificuldades escolares e de abandono tenderia a reduzir-se significativamente, afastando explicações que atribuem tais problemas a causas biológicas ou a déficits individuais.

Reconhece-se que, ao apropriar-se de conteúdos, mesmo que espontaneamente, as crianças desenvolvem uma noção consciente do ler e escrever,

podendo avançar autonomamente nesse processo. Por isso, a abordagem histórico-cultural e os sistemas educacionais progressistas incluem a educação infantil e a pré-escola como etapas fundamentais, assegurando o início do desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores e prevenindo atrasos na linguagem, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, déficit de atenção e comportamentos que comprometem a escolarização.

A educação infantil e a pré-escola favorecem o desenvolvimento das estruturas biológicas do cérebro — dendritos, axônios, espinhas e mielinização —, como demonstram estudos desde a década de 1970 (Greenough, 1975; Chang; Greenough, 1985). Isso confirma que a aprendizagem decorrente de uma boa educação também contribui para o desenvolvimento biológico estrutural.

Como destacou o enfoque histórico-cultural, nas décadas de 1920 e 1930, o desenvolvimento psicológico humano, ainda que enraizado em bases biológicas, possui determinação histórica, sendo fortemente influenciado pelas condições educativas. Assim, uma educação que promova o desenvolvimento cultural dos processos psicológicos superiores pode prevenir déficits futuros em linguagem, memória, percepção, atenção, controle comportamental e uso de signos e símbolos, estabelecendo as bases para uma convivência pedagógica capaz de formar traços positivos de personalidade e relações interpessoais promotoras do desenvolvimento interfuncional.

Quando a educação adequada não é garantida nas idades iniciais, podem ser necessários tratamentos clínicos posteriores, geralmente fragmentados e desvinculados do processo educacional, o que pouco contribui para compensar os déficits. Estas evidências são apresentadas pelo movimento da medicalização do fracasso escolar, discussão que vai além dos objetivos deste artigo. Embora os mecanismos biológicos e as conexões neurais sejam produtos do funcionamento cerebral, eles respondem fundamentalmente ao processo educativo vivido na família, na escola e no ambiente social e cultural. Assim, a abordagem histórico-cultural afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico humanos resultam de transformações qualitativas históricas e culturais, e não apenas evolutivas provocada na filogenia, constituindo-se, no plano ontogenético, como produto genuíno da educação e da vida social.

Por essa razão, o enfoque histórico-cultural inclui a educação infantil e pré-escolar como parte essencial do sistema educacional. É nesse período que se constituem os fundamentos da aprendizagem sistemática e integral, bem como o desenvolvimento inicial das funções psicológicas superiores que são a base para a leitura, a escrita, o cálculo e o pensamento científico no ensino fundamental, consolidando-se na adolescência. Tal conhecimento é essencial aos professores que promovem o desenvolvimento de seus alunos ao longo da escolarização, mas deve também ser apropriado pelas famílias, que, como educadoras, participam ativamente desse processo.

Esse conhecimento é fundamental quando o professor recebe alunos que, por um trabalho pedagógico insuficiente, não alcançaram os resultados esperados, apresentando até atrasos no desenvolvimento. Nessas situações, professores e famílias promotoras organizam esforços para superar e eliminar as deficiências educacionais sofridas por seus alunos ou filhos, aproveitando a flexibilidade do desenvolvimento psicológico humano, articulado a mecanismos biológicos (Arias Beatón, 2006). Assim, torna-se possível um trabalho compensatório capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento, contribuindo para a superação das dificuldades escolares.

Essa compreensão possibilita que os professores, ao identificarem dificuldades, realizem avaliação e diagnóstico pedagógico para determinar conteúdos e aspectos do desenvolvimento que demandam atenção específica. Nesta perspectiva um diagnóstico explicativo, que supere os limites dos diagnósticos classificatórios, pode ser um caminho importante como demonstrado por Calejon e Arias Beatón (2002). Tal prática assegura aos alunos o cuidado necessário, mostrando que obstáculos podem ser superados mediante intervenção adequada. A avaliação, o diagnóstico e a intervenção constituem parte essencial do papel docente na organização do trabalho educativo. Nesse sentido, a avaliação do desempenho é a função central da escola, pois permite acompanhar o progresso dos alunos e do trabalho pedagógico, além de indicar recursos específicos para superar deficiências e dificuldades.

Enfatizamos que os mecanismos biológicos constituem a base material do psiquismo humano, mas, por si só, não garantem a aprendizagem nem o desenvolvimento psicológico dos alunos. A psique e, particularmente, os processos psicológicos internos não existem sem a mediação dos mecanismos fisiológicos, endócrinos e cerebrais. É por meio deles que se produzem as conexões neurais necessárias para fixar e registrar os resultados dos estímulos e processos que chegam ao sujeito por meio do trabalho pedagógico, organizado em torno de conteúdos culturais. Ao serem sistematizados e apropriados, esses conteúdos possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Tal desenvolvimento se alcança, como enfatizamos, se o professor garantir a organização e a coordenação das ações na atividade pedagógica (Bernardes 2012), com a intenção de que estas, em conjunto com os alunos, fomentem as relações interpessoais existentes na coletividade escolar, de acordo com suas necessidades, motivos e interesses, garantindo que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos e comportamentos necessários.

Ressaltamos que, na concepção do enfoque histórico-cultural, a educação envolve um papel central e ativo, não apenas do professor, mas também do aluno, ou seja, tanto professores quanto alunos devem realizar um trabalho ativo, intimamente inter-relacionado e coletivo na escola. Isso denota um ambiente de convivência pedagógica como o que esperamos gerar nas escolas. É isso que caracteriza a essência das relações sociais ou interpessoais na atividade pedagógica entendida como unidade entre professores e alunos em atividade conjunta (Bernardes, 2012), ou seja, um papel ativo de compartilhamento e de colaboração, no qual se deve objetivar o respeito na organização dessas relações interpessoais.

Trata-se, portanto, como afirma Bernardes (2025), da convivência pedagógica que contribui tanto para a aprendizagem e o desenvolvimento interfuncional do psiquismo, quanto para a organização do sistema de ações pedagógica que promova vivências positivas, a partir das relações interpessoais e culturais na coletividade escolar.

Para tanto, é necessário organizar métodos e procedimentos pedagógicos eficazes que garantam o estudo independente dos alunos, que favoreçam a organização das ações de ensino e de estudo, bem como da comunicação entre professores e alunos. Esse processo contribui para elevar continuamente a qualidade da educação, conduzido de maneira consciente, intencional e com motivação voltada para resultados positivos. Não se trata de uma tarefa em que o professor educa e ensina, e o aluno recebe e aprende passivamente o que o professor lhe transmite. Ao contrário, professores e alunos em atividade ensinam, educam e aprendem - ainda que tenham funções sociais distintas - , pois se trata de uma relação de compartilhamento e de colaboração na mediação de diferentes tipos de conhecimentos e valores sociais e humanos.

Paulo Freire (1967; 2002) é uma referência essencial nesse sentido, pois insiste na necessidade e na importância de uma educação dialógica, que assegure essas condições de trabalho entre o educador e o educando para alcançar a liberdade, a autonomia e a consciência do que isso implica, permitindo que os alunos se formem e se desenvolvam da forma mais consciente, integral e plena.

Assumindo esta perspectiva cumpre-se o que Vygotsky e Freire indicaram sobre o tema: que o aluno é sempre aquele que, em última análise, se educa e se desenvolve, e o professor é aquele que, aprendendo também com o aluno, organiza a situação social e cultural de aprendizagem na escola, de modo a mobilizar o aluno para a atividade de estudo e aprendizagem, fazendo uso de diferentes procedimentos pedagógicos, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, apenas o professor ou educador capaz de aprender com a própria situação educacional é capaz de ensinar de modo a desenvolver o aluno e o próprio educador.

Intimamente relacionada a esse aspecto da educação de qualidade, que promove a boa aprendizagem e o desenvolvimento pleno, integral e consciente dos alunos, está a forma como o apoio é fornecido. Como o interpretamos, com base nos níveis de apoio na explicação da zona de desenvolvimento proximal ou mais proximal (Vygotsky, 1996) e na tradição existente nas escolas asiáticas, como veremos mais adiante. A ajuda deve ser prestada de forma gentil e imperceptível,

para que o aluno não perca e mantenha a intenção, a motivação e a capacidade de resolver a tarefa de forma essencial.

O professor fornece orientações gerais para a tarefa, fornece pistas ou sugestões sobre como resolvê-la e colabora com o aluno em sua conclusão, mas deixa a solução final para o aluno. Somente quando o professor percebe que não há chance de o aluno resolver a tarefa, ele explica o mecanismo para sua resolução. Nesses casos, é sempre recomendável ter outras tarefas semelhantes disponíveis para que, se o aluno desejar, possa tentar novamente por conta própria, chegar à solução e garantir que a aprendizagem em questão se torne consolidada.

Nesse sentido, assumimos que a explicação da zona de desenvolvimento proximal ou mais proximal é uma forma de conceber e explicar, em sua dinâmica e movimento dialético, o processo de educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento de qualidade. O papel ativo de professores e alunos é concebido como uma unidade indissolúvel, cada um dos quais deve ter um espaço, um tempo e um conjunto de processos e comportamentos específicos necessários para que tanto o professor quanto o aluno operem dialogicamente, individualmente ou coletivamente, a fim de aprender e desenvolver conscientemente os processos psicológicos e pedagógicos internos correspondentes.

A zona de desenvolvimento proximal, que algumas traduções consideram desenvolvimento iminente ou possível, nos mostra que não há desenvolvimento posterior sem um desenvolvimento real e anterior sólido. Esta é a lei do desenvolvimento mencionada por Comenius no século XVII e Arnold Gesell (1880-1961) e Vygotsky (1896-1934), confirmando que, embora todas as crianças possam aprender, algumas precisam de ajuda importante para que possam se apropriar definitivamente de novas aprendizagens e ter o desenvolvimento correspondente mais próximo, iminente ou possível.

A explicação deste conceito baseia-se na premissa de que todo desenvolvimento real e atual alcançado em um dado momento do desenvolvimento do sujeito cria uma zona de possíveis desenvolvimentos novos e superiores. Daí o termo desenvolvimentos "próximos", "mais próximos", "iminentes" ou "possíveis". Esse desenvolvimento futuro será expresso ou

realizado de acordo com as possibilidades do aluno em questão, a riqueza e a qualidade da educação recebida e o apoio que lhe é fornecido no processo de trabalho em novas tarefas ou problemas que deram origem a novas aprendizagens e aos correspondentes novos e reais desenvolvimentos.

Esses novos momentos alcançados possibilitam a criação contínua de novas zonas de desenvolvimento ao longo de toda a vida do sujeito. A zona de desenvolvimento próximo constitui, assim, a explicação de como a aprendizagem e o desenvolvimento se originam de forma dinâmica, em movimento, integral, coletiva e dialética. Com base nessa concepção, o enfoque histórico-cultural sistematiza, em termos de movimento, as relações sociais e os processos complexos das atividades necessárias para organizar e assegurar uma educação capaz de promover aprendizagens e o desenvolvimento positivo dos alunos na convivência pedagógica.

Estudos realizados, em Cuba, em que mães e pais foram orientados na utilização da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e outros conceitos sistematizados pelo Enfoque Histórico-Cutural mostram que essas famílias melhoraram consideravelmente seu trabalho educativo e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, como evidencia o Programa Educa a tu Hijo: Un programa para la familia (Gómes, 2002)

Outro aspecto mencionado pelos professores estudados são os estágios que realizaram no último ano de formação. Eles relatam que esses estágios pré-profissionais e a supervisão de professores mais experientes foram os que mais os ajudaram a compreender melhor como utilizar os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Por essas razões, também defendemos a formação continuada de professores, visto que as trocas, com professores mais experientes, permitirão maior compreensão dos aspectos complexos do trabalho educativo, superando limitações da formação inicial do professor. Além disso, no contexto da abordagem integral que temos destacado, ressaltamos, não apenas como trabalhar em colaboração e intercâmbio com outros professores e gestores educacionais, mas também como é essencial o diálogo com as famílias e com as instituições da sociedade e da comunidade, para alcançar a melhor organização e execução de um trabalho educativo, pedagógico e de convivência, tão amplo quanto profundo, pleno

e integral, capaz de contribuir para a qualidade, desenvolvimento de valores, comportamentos sociais e, em geral, traços de personalidade nos alunos.

A formação conceitual, ontológica e epistemológica orienta os profissionais no domínio de técnicas e ferramentas pedagógicas, essenciais para garantir uma formação integral dos alunos e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Reconhece-se a necessidade de organizar atendimentos a estudantes que demandam apoio específico, não para substituir o trabalho docente, mas para casos que exigem atenção especial. Uma instituição educacional de qualidade pode reduzir a demanda por tais atendimentos e ampliar o alcance da ação pedagógica.

Defende-se também a participação ativa dos professores na produção e avaliação das políticas públicas de educação, assegurando práticas escolares coerentes com tais diretrizes. O esforço conjunto de docentes, gestores, famílias e sociedade contribui para melhorar a qualidade educacional e evitar o foco restrito em atendimentos clínicos. Essas ações previnem experiências negativas de fracasso e ampliam vivências positivas de aprendizagem, favorecendo que os alunos se tornem conscientes de como aprendem e desenvolvam maior autonomia na apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, um papel significativo é desempenhado pelo desenvolvimento do interesse dos alunos em aprender conteúdos novos e mais complexos, e, até mesmo, pelo domínio de métodos e procedimentos para estudar e aprender de forma independente. Tudo isso é possível pela acumulação interna no aluno das experiências que adquiriu social, cultural e pessoalmente por meio das relações sociais, das atividades e da comunicação que os professores criaram e organizaram, e do desenvolvimento interno de seus próprios processos psicológicos.

Nesse sentido, gostaríamos de abordar uma questão que consideramos extremamente importante o que provavelmente será o produto de uma boa organização escolar e do trabalho de seus professores. Referimo-nos ao trabalho pedagógico de assegurar que os alunos vivenciem e sintam suas experiências e o trabalho dos professores e da equipe escolar em geral, de forma que sejam capazes de atribuir significado e sentido positivo ao conteúdo dessas experiências e que todo trabalho educacional contribua para promover a aprendizagem e o desenvolvimento positivos. Isso, por sua vez, forma o interesse e motivos não

apenas em aprender novos conhecimentos, mas também em aprender como adquiri-los. Cabe acrescentar, a importância das condições de trabalho dadas aos professores e demais agentes do processo de escolarização e o impacto destas condições de trabalho na produção da violência escolar e na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Ultrapassa nossos objetivos ampliar a discussão deste tema, ainda que o consideremos bastante relevante.

Tudo o que apontamos relaciona-se à tentativa de explicar como o sujeito internaliza ou se apropria dos conteúdos sociais, culturais e históricos transmitidos por meio das relações sociais, da atividade e da comunicação. Os professores devem compreender estes princípios, de modo a organizar consciente e progressivamente as condições que assegurem que o aluno em desenvolvimento se aproprie deles.

A subjetivação pode ser compreendida como o processo pelo qual o sujeito transforma conteúdos objetivos de natureza histórica, social e cultural em elementos de sua subjetividade, apropriando-os ao longo da vida por meio de experiências, tarefas e vivências dotadas de significado e sentido. Essa dinâmica, fundamentada na Lei da Situação Social do Desenvolvimento, articulada à Lei da Gênese Fundamental do Desenvolvimento e à Lei da Mediação do Psiquismo Humano (Arias Beatón, 2005), evidencia que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, nas atividades e na comunicação, em um movimento contínuo de atribuição de sentidos às experiências vividas.

4 Considerações finais

Em síntese, quanto à integralidade do desenvolvimento psíquico, pode-se afirmar que os processos psicológicos internos são resultado do acúmulo de experiências vividas e dos significados e sentidos a elas atribuídos, bem como da inter-relação dialética entre processos externos e internos que se integram à personalidade do sujeito desde os primeiros momentos do desenvolvimento humano.

São os conteúdos da atividade, da comunicação e das relações sociais em que o sujeito está imerso que produzem experiências vividas, vivências dotadas de significado e sentido pessoal. Essas vivências configuram processos simultaneamente históricos e

singulares, pois mobilizam a energia necessária para que o sujeito modifique ou consolide sua própria formação e desenvolvimento. Esse processo ocorre de maneira gradual, período a período, inscrevendo-se na personalidade humana, muitas vezes de forma silenciosa e sem plena consciência de sua realização.

Esse é um processo que precisa ser cada vez mais considerado na educação, na pedagogia, na psicologia e, sobretudo, nos sistemas de convivência escolar e pedagógica. Ao compreendê-lo e dominá-lo, os professores poderão organizar de forma mais intencional e consistente as condições necessárias para gerar vivências plenas de significado e de sentido, favorecendo a apropriação efetiva do conhecimento. Tal orientação possibilita o alcance de uma aprendizagem verdadeira e contribui para reduzir — e até eliminar — o elevado número de estudantes que ainda apresentam dificuldades de aprendizagem e fracassam na conclusão da educação básica, especialmente no contexto da escola pública.

É fundamental reafirmar que, sob o enfoque histórico-cultural, o desenvolvimento dos alunos não decorre de um determinismo biológico, mas da forma como o trabalho educativo é organizado e orientado. Quando inadequado, esse processo deixa de oferecer experiências capazes de promover o desenvolvimento esperado. Além disso, situações e eventos vividos desde a infância, especialmente no caso de crianças com deficiência, podem ter gerado atribuições de significado que comprometeram negativamente a formação da subjetividade e da personalidade.

Outra contribuição da abordagem histórico-cultural, relevante para auxiliar os professores na promoção do desenvolvimento positivo de seus alunos, é o reconhecimento de que o desenvolvimento psicológico possui grande flexibilidade e diversidade. Isso significa que ações corretivas, compensatórias ou de reeducação podem sempre ser implementadas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de superar dificuldades decorrentes da complexidade, da diversidade ou mesmo de inadequações pedagógicas, bem como a falta de conhecimentos e recursos necessários (Comenius, 1998; Vygotsky, 1996; Arias Beatón, 2005; 2006; 2012).

Podemos afirmar, com base nas pesquisas citadas sobre a possibilidade de mudanças e transformações em psiques afetadas, que, à medida que se modificam os conteúdos das relações sociais, das ações e, em última instância, das atividades

e formas de comunicação com alunos em situação de fracasso, eles passam a desenvolver experiências, vivências e significados de outra natureza em relação aos estudos e à escola. Desse modo, ocorrem mudanças positivas, uma vez que os novos sentidos atribuídos ao trabalho educativo pelo sujeito contribuem para uma aprendizagem mais efetiva e para seu desenvolvimento posterior, conforme afirmam Rodriguez Pastó (2011) e Ruiz Estrada (2015).

As pesquisas citadas também afirmam que, conseqüentemente, e como parte de uma unidade indivisível, também se produzem mudanças essenciais no sistema de necessidades, motivos, emoções, sentimentos e comportamentos da criança, que transformam o conteúdo do desenvolvimento intelectual e das experiências, agora mais positivas, bem como a atribuição de novos significados e sentidos pelo sujeito. Dessa forma, o trabalho educativo torna-se mais organizado, sistemático e consciente, favorecendo progressivamente aprendizagens mais consistentes e o desenvolvimento integral do aluno.

Estudos realizados em países asiáticos evidenciam que os professores atuam de forma consciente para promover a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de alunos com diferenças individuais significativas, oferecendo apoio adicional de maneira sutil e individualizada (STEVENSON; STIGLER, 1992). Essa prática, coerente com o enfoque histórico-cultural, reforça que uma educação de qualidade implica reconhecer as diferenças como resultado de processos sociais e educativos, e não como determinações biológicas. Diferentemente do que ocorre com frequência no Ocidente, onde tais diferenças são frequentemente vistas como causas das dificuldades de aprendizagem, a experiência asiática demonstra que elas podem ser superadas por meio da organização adequada do trabalho pedagógico, da atuação das famílias e da sociedade.

Portanto, reiteramos que, em países onde a educação ainda resulta em fracasso escolar e analfabetismo, é comum atribuir as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento a características biológicas fixas e imutáveis. No entanto, tais problemas são produzidos pelo próprio sistema social, cultural e educacional. Essa tem sido, há muitos anos, a luta contínua para eliminar o fracasso escolar nas escolas brasileiras.

Fundamentos de la Convivencia Pedagógica desde una Educación de Calidad

RESUMEN

Este artículo analiza los fundamentos de la convivencia pedagógica desde una perspectiva histórico-cultural, con raíces en el materialismo dialéctico, vinculándolos con la defensa de la educación de calidad como derecho y condición para el desarrollo humano integral. Considerando el aumento de la violencia escolar, evidenciado por datos nacionales e internacionales, se discute la necesidad de transformar la escuela en un espacio seguro y democrático que promueva el aprendizaje significativo. Con base en la concepción de Vygotsky, se entiende que el desarrollo psíquico ocurre dentro de las condiciones históricas y sociales vividas, con la convivencia escolar como mediador central. Se argumenta que la convivencia pedagógica debe ser planificada, participativa y dialógica, involucrando a docentes, estudiantes, administradores y familias en acciones colectivas que fomenten relaciones respetuosas, el desarrollo integral y la superación de las desigualdades. Conceptos como la zona de desarrollo próximo, la situación social de desarrollo y la actividad pedagógica demuestran cómo el trabajo educativo puede prevenir fracasos y promover experiencias significativas. Se concluye que la interacción pedagógica es estratégica para garantizar el derecho a una educación de calidad y para formar individuos críticos y creativos.

Palabras clave: Convivencia pedagógica. Enfoque histórico-cultural. Educación de calidad. Desarrollo humano. Actividad pedagógica.

4 Referências

ARIAS BEATÓN, G. *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Editorial Linear B, 2005.

ARIAS BEATÓN, G. *Inteligência e educação*. São Paulo: Terceira margem Editora, 2006.

ARIAS BEATÓN, G. Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importância en la educación In: Lima e Dias Marián Avila; Fukumitsu Karina; Melo Aurélio. *Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: VETOR: 2012. p. 147-160.

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. *Políticas públicas e prática docente em países da América Latina*. São paulo: Instituto de Psicologia da USP., 2021. p. 180 -230

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M. Convivência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. In: PINHEIRO, V. P. G.; BERNARDES, M. E. M.; ROCHA, M. S. P. M. L. (org.). *Psicologia da educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas*. Coleção Psicologia da Educação: pesquisa e formação, v. 4. São Paulo: EACH/USP, 2025. Ahead of print.

BINET, A. *Las ideas modernas acerca de los niños*. 2. ed. Madrid: Librería Gutemberg, 1913.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad Infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Cartilha ProEP*. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege> . Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Cartilha do Programa Escola que Protege*: primeiro boletim. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/escola-que-protege-publica-primeiro-boletim-tecnico> . Acesso em: 17 set. 2025.

CARNIELO CALEJON L. M.; ARIAS BEATON G. *Avaliação Psicológica: os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G.E.Degaspari .2002

CHANG, F. E. Y W. GREENOUGH, Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems, in: Cotman, C. W. *Synaptic plasticity*. New York: The Guilford Press, 1985. p 335 – 372.

COMENIUS J. A. *Didáctica Magna*. Octava edición. México: Editorial Porrúa, 1998.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Documento do Inep. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/> Acesso em: 17 set. 2025.

GÓMEZ A.M.S. *Educa a tu Hijo: un programa para la familia*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.2002

GREENOUGH, T. W. Modificación experimental del cerebro en desarrollo. *American Scientist*, 63: 37-46, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Boletim de monitoramento da violência escolar*. Brasília: Inep, 2024.

LUZ Y CABALLERO, J. de La. *Obras. Aforismo Volumen I, II e III*. Ediciones IMÁGENES CONTEMPORANEAS. Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.

RODRÍGUEZ PASTÓ, E. *La atención a escolares con problemas en el aprendizaje en la Ciudad Escolar 26 de Julio*. 2011. 110p. Tesis para el Trabajo de Diploma. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2011.

RUIZ ESTRADA, A. *La dinámica histórica del desarrollo de los escolares con problemas en el aprendizaje, 2015*. 120p. Tesis de Maestría Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba, 2015.

STEVENSON, H.; STIGLER, J. *Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Simon & Schuster, 1992.

SÃO PAULO (Gov.). *Programa Conviva SP*. [S. l.]: EFAPE, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/nossa-atuacao/>. Acesso em: 17 set. 2025.

SHUARE, M. *Fisiología y psicología*. Complejidad y dialéctica. São Paulo. Edições EACH, 2021.

SILVA RODRÍGUEZ, P. *Los educadores potenciadores del desarrollo infantil. Sus cualidades profesionales y personales*. 2001, 130p. Maestría de Educación Preescolar. CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.

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

VYGOTSKI, L. S. *Psicología Pedagógica*. Un curso breve. Aique grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina. 2001.

ZULUETA BRAVO, A. *Profesores potenciadores: características y vivencias*. 2012. 108p. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2012.

ZULUETA BRAVO, A. *Una relación de ayuda desde el Enfoque Histórico Cultural*. 2018. 94p. Tesis para optar por el Título de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. 2018.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025