Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas
em Psicologia Escolar e Educacional
LIEPPE / IPUSP

O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO:

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS DE VIGOTSKI E MARX

Ana Karina Amorim Checchia
Célia Regina da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Organizadoras

Universidade de São Paulo
ipusp
LIEPPE
LABORATARIO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUEISAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR - USP

ISBN: 978-65-87596-84-6
DOI: 10.11606/9786587596846

ANA KARINA AMORIM CHECCHIA
CÉLIA REGINA DA SILVA
MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
(ORGANIZADORAS)

O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO:
CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS DE VIGOTSKI E MARX

2026

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Vice-Reitora

Liedi Légi Bariani Bernucci

Pró-Reitor de Graduação

Marcos Garcia Neira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Carlos Eduardo Ambrósio

Pró-Reitor Adjunto de Pós-Graduação

Paulo Takeo Sano

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Maria Helena Palucci Marziale

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Amâncio Jorge Silva Nunes de Oliveira

Pró-Reitora de Inclusão e Pertencimento

Patrícia Gama

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem , do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Marcelo Frota Lobato Benvenuti

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Nelson da Silva Júnior

Presidente da Comissão de Graduação

Gabriel Intecher Binkowski

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Bernardo Parodi Svartman

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional
Daniel Kupermann
Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação
Fraulein Vidigal de Paula
Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Daniela Maria Oliveira Bonci
Presidente da Comissão de Pertencimento e Inclusão
Adriana Marcondes Machado
Coordenador do Centro-Escola
Pablo de Carvalho Godoy Castanho
Responsável pela Assistência Acadêmica
Sandra Dias dos Santos
Responsável pela Assistência Administrativa
Tatiana Carvalho de Freitas
Responsável pela Assistência Financeira
Claudenia Diniz da Silva Lima
Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite
Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini
Chefe da Seção Técnica de Informática
Eduardo Makoto Okamura

AUTORES
Aléxia Farhat Silveira Soubihe
Ana Karina Amorim Checchia
André Perussi Salina
Cárita Portilho de Lima
Célia Regina da Silva
Cíntia Bellini
José Alves Trindade
Márcia Justino da Silva
Maria José da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza
Rosa Frasão Okerenta
Sandra Maria Fodra

ORGANIZADORES
Ana Karina Amorim Checchia
Célia Regina da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

CONSELHO EDITORIAL
Alexandra Anache Ayache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Ana Borgobello – Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ana Elena Del Bosque – Universidade Nacional Autônoma do México, México
Andrea Espinosa - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ângela Fátima Soligo – Universidade Estadual de Campinas
Carlos Manuel Osorio García - Universidad Internacional Ibero-Americana, México
Elenita de Ríccio Tanamachi – Universidade Estadual Paulista, Brasil
Fauston Negreiros – Universidade de Brasília, Brasil
Gisele Toassa – Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Guillermo Arias Beatón – Universidad de La Habana, Cuba
Hugo Adrian Morales – Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Iolete Ribeiro – Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Iracema Neno Tada – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
José Anicama – Universidad Autônoma do Perú, Perú
José Tasat – Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
Laura Marisa Carnielo Calejón – Universidade Ibirapuera, Brasil
Luciane Maria Schlindwein – Universidade Federal de Santa Catarina
Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Miguel Angel Martínez – Universidad Nacional Autônoma do México, México
Mitsuko Aparecida Makino Antunes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Universidade Estadual de Maringá
Regina Helena Campos – Universidade Federal de Minas Gerais
Ruth Mercado Maldonado – Instituto Politécnico Nacional, México
Sergio da Silva Leite – Universidade Estadual de Campinas
Silvia Maria da Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Sonia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá

Capa: Ana Karina Amorim Checchia
Editoração e diagramação: Rita Lima de Castro

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

O caráter coletivo da atividade de estudo: contribuições do grupo de estudos de Vigotski e Marx [recurso eletrônico] / Organização de Ana Karina Amorim Checchia, Célia Regina da Silva e Marilene Proença Rebello de Souza. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, 2026.
198 p.

ISBN: **978-65-87596-84-6**
DOI: **10.11606/9786587596846**

1. Educação. 2. Marx, Karl (1818-1883). 3. Vigotski, Lev Semenovitch (1896-1934). 4. Estudo. 5. Pesquisa. I. Checcia, Ana Karina Amorim (Org.). II. Silva, Célia Regina da (Org.). III. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.)

LC LB 1051

Elaborada por Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

SUMÁRIO

Apresentação da Obra

Grupo de estudos sobre as obras de Lev Semenovitch Vigotski e de Karl Marx : trajetória e desafios.....12

Ana Karina Amorim Checchia
Célia Regina da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 1

A promoção da atividade guia como objetivo da atividade da psicóloga escolar 24

Cárita Portilho de Lima

Capítulo 2

Produção Escrita frente à Inteligência Artificial Generativa : um Encontro entre a Psicologia Escolar e a Formação Contínua Docente 41

Rosa Frasão Okerenta

Capítulo 3

Uma breve percepção sobre movimentos e tendências atuais no campo da psicologia e da educação 47

Aléxia Farhat Silveira Soubihe

Capítulo 4

A mobilização do método materialista histórico-dialético para a compreensão do desenvolvimento da personalidade: uma análise da Teoria da Personalidade de Bozhovich.....58

André Perussi Salina

Capítulo 5

O fenômeno da medicamentalização das crianças na escola e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à análise do desenvolvimento da atenção voluntária 86

Márcia Justino da Silva
Maria José da Silva
Célia Regina da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 6

UME Mário de Oliveira e o grupo de estudos do LIEPPE : contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no cotidiano de uma escola pública 128

Cíntia Bellini
José Alves Trindade

Capítulo 7

As relações sociais no processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural 146

Sandra Maria Fodra
Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 8 159

Múltiplas propostas de atuação de psicólogas/os escolares: uma análise da coletânea "Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior" 159

Márcia Justino da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Sobre os Organizadores 191

Sobre os Autores 195

Índice Remissivo 197

Apresentação da Obra
Grupo de estudos sobre as obras de Lev Semenovitch Vigotski e de Karl Marx : trajetória e desafios

Ana Karina Amorim Checchia [1]
Célia Regina da Silva [2]
Marilene Proença Rebello de Souza [3]

Dentre as atividades vinculadas ao LIEPPE /IPUSP (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo), coordenado pela Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, encontra-se o grupo de estudos sobre as obras de Vigotski e de Marx , que teve início em 2003 sob coordenação da Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi. A partir de 2013, Elenita passou a compartilhar, com a profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia, a coordenação do estudo da obra de Marx. Desde 2025 até o presente momento, o estudo da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski passou a ser coordenado pela Profa Dra Célia Regina da Silva enquanto a Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia permaneceu na coordenação do estudo da obra de Marx. Atualmente, a Profa Dra Elenita segue participando

[1] Professora doutora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

[2] Professora assistente efetiva do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU)

[3] Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

como integrante emérita do grupo, em função de sua significativa contribuição durante todo este período.

Os encontros do grupo de estudos são realizados quinzenalmente, de modo virtual, às sextas-feiras das 17h00 às 19h00, intercalando a cada encontro, o estudo da obra de Vigotski e o de Marx . Para além dos encontros síncronos virtuais, temos realizado nos últimos anos um encontro presencial a cada semestre, na sala do LIEPPE - IPUSP, com a participação de pesquisadoras/es ou docentes convidadas/os que contribuem para a discussão de temas abordados em nossos estudos.

A leitura da obra de Marx foi motivada pela necessidade de aprofundamento teórico-metodológico em relação ao materialismo histórico-dialético por ser a base epistemológica a partir da qual Vigotski elabora sua obra. Diante disso, em busca por coerência teórico-metodológica, passamos a estudar as obras de Marx conjuntamente com o estudo de Vigotski com o objetivo de avançarmos na compreensão do método proposto por Marx, considerada condição necessária no processo de apropriação conceitos vigotskianos e na efetivação de uma atuação e produção de conhecimentos que venham a ser a expressão do referido método.

Tendo em vista que a trajetória deste grupo foi apresentada nos livros comemorativos dos 15 e 20 anos do LIEPPE (Souza; Tanamachi; Barbosa, 2017; Souza, 2021), no presente texto, destacamos estudos e atividades desenvolvidas nos últimos 5 anos.

Em 2003 iniciamos os estudos sobre a obra de Vigotski . Realizamos a leitura e discussão de livros dentre os quais destacamos **Teoria e Método em Psicologia** (Vigotski, 2004) e as **Obras Escogidas** (Vigotski, 1997; 2000),

e nos últimos 5 anos temos nos dedicado ao estudo de textos como **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia** (Vigotski, 2018) e **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (Vigotski, 2009), além de darmos continuidade à discussão das **Obras Escogidas**. Ao longo desses anos temos realizado seminários temáticos com participação de pesquisadores estudiosos da psicologia histórico-cultural entre os quais destacamos Newton Duarte, Marta Shuare, Lígia Márcia Martins, Juliana Pasqualini, entre outros e recentemente, a fim de refletir sobre contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação, realizamos no dia 14 de agosto de 2025 o XXII Seminário de Pesquisa do LIEPPE , intitulado "Como pensar a educação de qualidade desde o enfoque histórico-cultural", com apresentação do Prof. Dr. Guilhermo Arias Beatón (Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, em Cuba).

No que se refere à obra de Marx , demos início às leituras em 2012 e ao longo dos primeiros anos até 2021, dedicamo-nos à discussão do método materialista histórico-dialético por meio da leitura dos textos **Contribuição à crítica da economia política** (Marx, 2008), **Introdução ao estudo do método em Marx**, de José Paulo Netto (Netto, 2011) e "A dialética do singular-particular-universal" de Betty Oliveira (Oliveira, 2005). Ainda neste período, passamos à leitura e à discussão de **O Capital** (Marx, 2013), complementadas pelo acesso a verbetes do **Dicionário do Pensamento Marxista** (Bottomore, 2001) referentes a conceitos abordados nestes encontros, e em seguida, iniciamos a discussão de **A Ideologia Alemã** (Marx; Engels, 2007),

Nos últimos 5 anos, a fim de refletir sobre o contexto social e ideológico vigente neste período a partir das contribuições da obra

marxiana, demos continuidade ao estudo de **A Ideologia Alemã,** finalizando essa discussão com a leitura das Teses sobre Feuerbach e iniciamos o estudo de **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** (Marx , 2011). Para subsidiarmos nossa discussão, no dia 06 de março de 2026 contamos com a participação da Profa Dra. Larissa Bulhões (professora adjunta da Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras - FAELCH - UFLA), que contribuiu com suas considerações sobre **O 18 de Brumário** no encontro presencial de nosso grupo de estudos no LIEPPE .

Ao longo de sua existência, a composição do grupo tem se caracterizado por uma diversidade de profissionais ligados às áreas da educação e saúde, incluindo psicólogos escolares e clínicos, estudantes de pós-graduação, professores, gestores escolares, supervisores de ensino, entre outros. No período de isolamento social imposto pela pandemia, fomos desafiados a reinventar nossas formas de organização e passamos a realizar reuniões remotas quinzenalmente alternando reuniões de estudo de Vigotski e reuniões de estudos de Marx sem perder de vista a complementaridade epistemológica desses autores, bem como reafirmado a necessidade de que ambos sejam compreendidos de forma articulada. A possibilidade de participar remotamente das atividades de estudo tem contribuído para ampliar a participação de pessoas de todo o Brasil e, atualmente, temos a participação de um pesquisador chileno. No início das atividades remotas, o número elevado de novos participantes exigiu a organização de um subgrupo de revisão de conceitos básicos que se reunia mensalmente na sexta-feira em que não havia reunião geral de estudos.

Nossos debates e reflexões tem contribuído no processo de elaboração de teses e dissertações relacionadas aos temas estudados no grupo e algumas dessas produções têm sido apresentadas e debatidas coletivamente pelo grupo com o intuito de compreender o caminho metodológico adotado em sua relação com o método materialista histórico-dialético. Destacamos, também, a participação dos profissionais da Unidade Municipal de Ensino " Mário de Oliveira Moreira", na cidade de Cubatão, por seu empenho e confiança no grupo de estudos, assim como por enriquecer nossos debates e aprendizagens com análises de situações vivenciadas concretamente no cotidiano da escola.

Reafirmando nosso compromisso ético-político com o processo de produção coletiva, elaboramos uma publicação que representa uma síntese dos avanços obtidos por meio de nossas reflexões em relação àquela elaborada em 2017 (Souza, Barbosa e Tanamachi, 2017) Trata-se do artigo intitulado "Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação " (Checchia; Silva; Tanamachi; Hamada; Trindade; Foltran, 2022), em que apontamos o arcabouço conceitual da Psicologia Histórico-Cultural como instrumental teórico capaz de subsidiar análises das relações entre Psicologia e Educação que possam ser convertidas em práticas coerentes com nossos pressupostos epistemológicos. Nosso intuito é contribuir para superação de concepções que atribuem as causas do fracasso escolar à questões estritamente individuais, patologizando as queixas escolares; bem como superar por incorporação perspectivas críticas que se distanciam da especificidade teórico-metodológica da ciência psicológica ao enfatizar a denúncia das práticas patologizantes manifestas em contexto escolar sem

situar o instrumental conceitual da Psicologia como componente na organização de condições de ensino desenvolventes.

No capítulo 1, **Cárita Portilho de Lima** defende a tese de que a atuação da psicóloga escolar deve orientar-se pela promoção da **atividade guia do desenvolvimento humano**, à luz da Psicologia Histórico-Cultural , compreendendo o psiquismo como produto histórico das relações sociais. Fundamentado em um percurso coletivo de pesquisas, o trabalho articula uma análise crítica das relações entre Psicologia e Educação no Brasil, destacando suas contradições entre perspectivas conservadoras e emancipadoras, e situando o movimento da Psicologia Escolar crítica como marco na denúncia da produção social do fracasso escolar. Ao mesmo tempo, problematiza tanto a "psicologização " quanto o "sociologismo", defendendo a necessidade de redefinir o objeto específico da Psicologia nesse campo. Com base em autores como Vigotski , Rubinstein e Elkonin , sustenta que cabe à Psicologia explicitar o conteúdo psicológico interno da atividade humana no processo educativo, propondo, assim, princípios teórico-metodológicos para uma atuação comprometida com o desenvolvimento humano e a transformação social.

O capítulo 2 traz um artigo de **Rosa Frasão Okerenta** que nos convida a refletir sobre os desafios e possibilidades da Produção Escrita no contexto do avanço da Inteligência Artificial Generativa (IA) nas escolas. O texto propõe uma solução conjunta baseada na aproximação entre a Psicologia Escolar crítica e a formação contínua docente, utilizando o materialismo histórico-dialético como fundamento. A realidade atual é marcada pelo crescente uso da IA por alunos do ensino médio, que muitas vezes não recebem orientação adequada sobre como utilizá-la, e pela ameaça que a

IA representa ao aprendizado da escrita, podendo inibir a criatividade e a autonomia. Diante disso, a psicóloga escolar, atuando em parceria com educadores (professores e coordenadores pedagógicos), deve promover o fortalecimento de uma gestão educacional democrática e incentivar a reflexão crítica sobre a prática. A intervenção da psicóloga escolar, por meio de ações como rodas de conversa, visa valorizar os sujeitos, compreender os processos de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões e adequar a escola à cultura digital, de forma a desenvolver nos docentes um pensamento crítico sobre o uso das tecnologias para que o professor atue como mediador no processo de aprendizagem, levando à autonomia e emancipação humana .

No terceiro capítulo, **Aléxia** faz um sobrevoo sobre movimentos recentes que vêm atravessando a área da Psicologia Escolar a partir de autoras e textos clássicos, propondo um resgate dessas obras com o intuito de valorizar sua pertinência para refletir o momento presente. Pensar nos movimentos e tendências que se colocam nos momentos históricos que vivemos exige que tenhamos uma leitura do passado, pois isso nos permite compreender a transformação do que é antigo e o surgimento daquilo que é novo e próprio de cada época. A produção de certas autoras no campo da Psicologia Escolar, como Maria Helena Souza Patto e Elenita Tanamachi, presentes também na inauguração do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, o LIEPPE , nos ajuda a olhar com outros olhos o momento atual, na medida em que em suas obras colocam questões que se fazem presentes na área até os dias de hoje. Além disso, os textos possibilitam reflexões novas sobre questões que eram apenas prenunciadas ou que ainda não se configuravam como problemas à época que foram escritos.

Na tentativa de elucidar a expressão do método materialista histórico-dialético na construção da teoria da personalidade de Lidia I. Bozhovich , explicitando os seus princípios teórico-metodológicos, no capítulo 4, **André Salinas** discute a personalidade como fenômeno historicamente determinado. O autor defende uma leitura dialética da formação da personalidade como processo e como produto do desenvolvimento , visando a apreensão de seu movimento de constituição. Destaca a relação entre os acúmulos quantitativos e as transformações qualitativas como princípio do desenvolvimento da personalidade na ontogênese. Ressalta, também, a tensão dialética entre as exigências internas e externas como motores do desenvolvimento, reconhecendo a personalidade como síntese e unidade do diverso. Por fim, apresentamos a unidade de análise proposta pela autora como expressão molar da personalidade como sistema psicológico.

O capítulo 5, escrito por **Maria José da Silva, Marcia Justino da Silva, Célia Regina da Silva e Marilene Proença Rebello de Souza** discute o fenômeno da medicamentalização de crianças na escola no Brasil, analisando o aumento exponencial no diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e no consumo de psicoestimulantes como o Cloridrato de Metilfenidato (Ritalina ®) e o Dimesilato de Lisdexanfetamina (Venvanse ®), conforme dados do SNGPC /ANVISA de 2014 a 2021, que indicam uma escalada de consumo especialmente acentuada durante e após a pandemia de COVID-19 . O texto diferencia medicalização (interpretação de problemas sociais/educacionais como doenças individuais) de medicamentalização (uso de fármacos como principal solução), criticando a lógica biologizante e inatista que desconsidera os fatores sociais, culturais, históricos e pedagógicos. Em

contrapartida, propõe a Psicologia Histórico-Cultural como referencial para a atuação do psicólogo escolar, enfatizando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, é um processo social e cultural mediado por instrumentos e signos, o que exige intervenções que abordem as condições de ensino e a complexificação do psiquismo, em vez de reduzir as dificuldades à intervenção farmacológica.

O capítulo 6, escrito por **Cíntia Bellini** e **José Alves Trindade**, trata de uma narrativa do percurso e das influências do Grupo de Estudos do LIEPPE sobre a dinâmica escolar da UME Mário de Oliveira Moreira. Gestores e alguns professores dessa escola, da rede municipal de Cubatão/SP, participando dos estudos promovidos pelo Grupo, conheceram, de forma mais efetiva, a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico crítica. Em um percurso, iniciado em 2010, a convivência e o acolhimento no Grupo permitiram repensar toda a prática escolar, ampliando a necessidade da formação docente, em especial sobre a aprendizagem do estudante. Os estudos realizados e a participação direta e presencial do Grupo nas discussões da escola, possibilitaram tomadas de decisões e influenciaram no que hoje compõem a identidade da escola.

No capítulo 7, Sandra Maria Fodra e Marilene Proença Rebello de Souza abordam a importância das relações sociais colaborativas e das atividades significativas no processo de desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural . A escola tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens, mas ela tem disseminado valores que fomentam a desumanização e o individualismo, que comprometem as vivências e as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar, incentivando a competição e a violência na escola. O

trabalho com a convivência escolar é essencial para resolver os conflitos cotidianos, refletir sobre os problemas vivenciados e preservar relações interpessoais solidárias, elementos fundantes no processo de escolarização que impulsiona o desenvolvimento humano.

O capítulo 8, de Márcia Justino da Silva e Marilene Proença Rebello de Souza, apresenta análises realizadas sobre a atuação de psicólogas/os na Educação Profissional e Tecnológica , a partir da Psicologia Histórico-Cultural , sustentada no Materialismo Histórico-Dialético como método de análise. Para tanto, são analisados relatos de práticas profissionais descritos na coletânea Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior, composta por 12 volumes, publicada entre os anos de 2017 e 2020. Como resultados, são identificados profissionais psicólogas/os desenvolvendo intervenções individuais e coletivas com estudantes e com docentes, com ênfase em grupos, além de práticas relacionadas a processos institucionais mais amplos. As autoras ressaltam a importância da coletânea como registro de múltiplas práticas no "chão da escola" das/os psicólogas/os no cargo de Técnico-Administrativo em Educação; e apresentamos a Psicologia Histórico-Cultural como arcabouço teórico-prático que possibilita a/o profissional da Psicologia que atua com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem a fomentar práticas mais alinhadas aos processos pedagógicos, alavancando a complexificação do psiquismo e, portanto, promovendo desenvolvimento humano no contexto dos Institutos Federais de Educação.

Seguimos reafirmando nosso intuito de enfrentar coletivamente a batalha pela garantia de que todos os seres humanos possam usufruir do direito à aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados,

vivenciando condições dignas para seu desenvolvimento humano, ainda que nos limites da sociedade vigente. Esse desafio nos incita à indignação diante da barbárie que presenciamos nesse momento histórico e nossos estudos fortalecem a busca pela práticas comprometidas com as máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, com vistas à construção de uma nova sociedade na qual o modo de produção vigente não privilegie os interesses do capital em detrimento da dignidade e da vida humana.

Referências

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 38ª ed. São Paulo: Brasilense, 1998.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SILVA, Celia Regina da; TANAMACHI, Elenita de Ricio; HAMADA, Isabel Akemi; TRINDADE, José Alves; FOLTRAN, Rosemeire. Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação . Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 22–39, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64379.
Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64379.
Acesso em: 13 mar. 2026.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital (Rubens Enderle, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (Rubens Enderle, Nélio Schneider, & Luciano Martorano, Trads.). São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte (Nélio Schneider, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método em Marx .** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, B.A.A. A dialética do singular-particular-universal. *In:* ABRANTES, Â.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S.T.F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-51.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **As sete aulas de Vigotski** : sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TANAMACHI, Elenita de Rício; BARBOSA, Deborah Rosária (Orgs.) 15 anos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE : reflexões, contribuições e perspectivas da Psicologia e Educação 2001-2016. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2.ed. Madri: Visor, 1997. t.1. / 2000, t.3

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009

Capítulo 1

A promoção da atividade guia como objetivo da atividade da psicóloga escolar

Cárita Portilho de Lima [4]

O presente capítulo pretende defender a tese de que o objetivo da atividade da psicóloga escolar é favorecer a construção de relações e condições objetivas que promovam a atividade guia do desenvolvimento humano, considerando os diferentes períodos que constituem esse processo e suas relações com a educação escolar.

A construção dessa tese é fruto de um percurso de estudos e pesquisas que possui como lócus privilegiado o grupo de estudos de Lev Semionovitch Vigotski , ora coordenado pela Professora Elenita Tanamachi, no âmbito do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), do qual fiz parte entre os anos de 2011 e 2019.

Considerando o processo coletivamente construído nesse espaço, o presente trabalho alimenta-se das teses propostas pelo coletivo de pesquisadoras e estudiosas que compõem esse grupo de estudos (Checchia, Silva, Tanamachi, Hamada, Trindade; Foltran, 2022) ao discutirem as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a atividade da psicóloga escolar, quais sejam: I) é necessário conhecer a obra marxiana para compreender os escritos de Vigotski ; II) o método materialista histórico-dialético é a essência da teoria do ser social e da Psicologia Histórico-Cultural; III) a Psicologia Histórico-Cultural transforma o conteúdo

[4] Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

e a forma de análise e explicação da Psicologia na Educação e IV) a produção de conhecimento teórico deve explicitar a dimensão educativa na formação da psicóloga e a dimensão psicológica na formação de professoras e educadoras em geral.

Partindo dessas premissas e para sustentar a tese aqui apresentada, a argumentação está organizada em três momentos: I) análise crítica sobre as relações entre Psicologia e Educação no Brasil e a necessidade de (re)desenharmos o objeto próprio à psicologia nesse campo; II) contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o debate sobre a atividade guia do desenvolvimento humano; III) princípios para a atividade da psicóloga escolar a partir das elaborações teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural.

Relações entre Psicologia e Educação

De acordo com a conhecida tese elaborada por Antunes (2003; 2012), a Educação foi terreno fértil para o desenvolvimento da Psicologia brasileira, na mesma medida em que os conhecimentos psicológicos já se encontravam nas bases das primeiras experiências educacionais empreendidas pelos colonizadores desde a invasão de nosso território.

Partindo do debate apresentado por Barbosa (2012), ao propor uma periodização da história da Psicologia Escolar no Brasil, é possível entender que o encontro entre Psicologia e Educação é marcado por "continuidades, descontinuidades, rupturas, reconstruções, resistências" (p. 121) e por uma dinâmica que oscila entre concepções e práticas que ora estão a serviço de interesses conservadores, ora estão comprometidas com ideais emancipatórios e libertadores.

Evidentemente, para as análises aqui propostas, interessa-nos o diálogo com perspectivas da Psicologia Escolar aliadas aos princípios emancipatórios e libertadores, pois, como discutem Checchia, Silva, Tanamachi , Hamada, Trindade e Foltran (2022), à Psicologia Escolar cabe explicar o que são os sujeitos que constroem a escola e aquilo que eles "precisam se transformar (superando as condições alienadas do processo de ensinar e aprender) para se tornarem indivíduos indignados, com condições de intervir conscientemente na realidade" (p. 38).

Nesse campo, identificamos debates e produções científicas elaborados desde a década de 1980 sob o que se convencionou chamar de Psicologia Escolar crítica (Patto , 1990; Guzzo, 1999; Machado, 2000; Proença, 2002; Tanamachi ; Meira, 2003; Bock, 2003; Souza, 2003).

São numerosas as publicações acadêmicas que compõem o movimento de crítica às concepções ético-políticas, teorias e práticas que a ciência psicológica produziu frente às demandas da Educação e da sociedade brasileiras, no sentido de revelar seu papel na manutenção da ordem do Capital (Moreira, 2015) e afirmar compromissos com a transformação social (Bock, 1999).

O processo de construção da Psicologia Escolar crítica encontra dentre seus marcos inaugurais as análises propostas por Patto (1990) sobre a produção social do fracasso escolar e, portanto, a crítica à psicologização que, historicamente, marca as explicações sobre esse fenômeno.

Prates (2015) defende ainda a importância dos "Encontros de Psicólogos da Área da Educação" para a construção de um projeto ético-político da Psicologia com base em uma leitura crítica da profissão e comprometido com as necessidades das classes populares, destacando o

protagonismo de Sérgio Antônio da Silva Leite e Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri nesse processo.

Ao analisar as pesquisas críticas sobre a produção do fracasso escolar, Paulilo (2017) destaca que esse processo data de um contexto histórico no qual as lutas populares no Brasil foram decisivas para o avanço no acesso aos direitos sistematicamente recusados para a maioria da população, dentre os quais se encontra a Educação.

Como afirmamos anteriormente (Lima, 2017), não resta dúvidas de que esse movimento de denúncia alcançou importantes conquistas para a Psicologia Escolar , além de ter sido seguido de um propósito de construir práticas que rompessem com a manutenção do compromisso da Psicologia com a ordem do Capital.

Ao analisar esse processo construído a tantas mãos, é essencial evidenciarmos a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas que sustentaram as produções científicas tanto no que diz respeito à forma de rompimento da Psicologia com suas práticas tradicionais, como no que se refere às propostas feitas para a atuação da psicóloga escolar a partir dessas denúncias.

A pluralidade teórico-metodológica da ciência psicológica é algo histórico e se configura, inclusive, como objeto de crítica de Vigotski em uma de suas obras centrais "O significado histórico da crise da Psicologia" (Vigotski, 2004). Ocorre que, por questões históricas, sociais, políticas e teóricas, pouco conseguimos avançar na construção de uma Psicologia Geral, necessidade defendida pelo autor em sua análise há mais de um século.

Considerando esse estado de coisas, resta-nos seguir produzindo elaborações teóricas que, cientes dessa necessidade, contribuam para o

desenvolvimento da ciência psicológica no contexto brasileiro, pois, como nos alerta Martin-Baró (1986), a Psicologia latino-americana precisa assumir como centro de suas preocupações as questões postas pelos povos latino-americanos e, a partir disso, colaborar para o avanço da superação de nossas mazelas sociais.

Nesse sentido, dentre tantas demandas a serem encaminhadas, parece-me necessário o enfrentamento de um certo "sociologismo" no âmbito das relações entre Psicologia e Educação que, ao realizar a pertinente crítica à "psicologização " da Educação, acabou por ocultar o objeto específico do conhecimento psicológico (LIMA, 2017) como princípio orientador da atividade da psicóloga no contexto escolar. Nesse sentido, endosso a defesa feita por Checchia, Silva, Tanamachi , Hamada, Trindade e Foltran, (2022) de que é necessário (re)elaborarmos os conhecimentos teórico-práticos específicos à Psicologia Escolar . Portanto, problematizo: qual é o objeto próprio à Psicologia quando analisamos seu encontro com a Educação?

Considerando os referenciais teórico-metodológicos que orientam a reflexão aqui empreendida – a Psicologia Histórico-Cultural , construída a partir das contribuições de Vigotski e seus colaboradores – coadunamos com a defesa de Rubinstein (1976) de que a tarefa central da ciência psicológica é explicitar o conteúdo psicológico interno à atividade humana que forma o humano nos seres humanos como um produto histórico e não atributo biologicamente determinado.

Os impactos dessa premissa no campo da educação escolar, demanda-nos identificar, no interior da atividade pedagógica, o conteúdo psicológico interno à atividade da criança na qual se desenvolvem as qualidades psíquicas tipicamente humanas (RUBINSTEIN, 1976),

considerando os diferentes períodos do desenvolvimento humano (ELKONIN, 1987).

Sobre esse problema, sintetizam Asbahr e Pessoa (2025, p. 11):

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

Tal concepção coloca-se em oposição frontal à ideia profundamente arraigada na Educação Escolar brasileira de que os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano possuem um caráter teórico, abstrato e, ao fim, desimportantes para o fazer pedagógico (Lima, 2024).

Ao contrário disso, entendemos que Psicologia e Educação se encontram intrinsecamente relacionadas e que, diante desse cenário, o objetivo da atividade da psicóloga escolar é a promoção da atividade guia do desenvolvimento humano, considerando os diferentes períodos que constituem esse processo e suas relações com a educação escolar.

Atividade guia do desenvolvimento humano

A necessidade de que a atividade de ensino reconheça e promova a atividade guia do desenvolvimento humano encontra-se como um tema amplamente pesquisado e discutido no interior da Psicologia Histórico-Cultural brasileira (Pasqualini; Eidt, 2016; Lazaretti, 2016; Lima, 2017; Magalhães, 2018; Pandita-Pereira; Sekkel, 2020).

A relevância desse conceito para a Educação reside no fato de que, para a Psicologia Histórico-Cultural , é no interior dessa atividade que se formam as novas capacidades psíquicas que caracterizam os saltos

qualitativos possíveis nos diferentes períodos do desenvolvimento (Leontiev , 1988) rumo à complexificação do psiquismo humano.

Para Vigotski (2006), os diferentes períodos da vida são orientados por diferentes forças motrizes que atuam sobre o desenvolvimento humano, reverberando de forma específica na conduta dos sujeitos e em sua atividade, sendo esse processo estreitamente vinculado às mudanças no lugar ocupado pela pessoa no sistema de relações sociais.

Enfatizar a centralidade das relações sociais para o desenvolvimento humano significa reconhecer a influência que as condições históricas concretas têm no estabelecimento do conteúdo concreto de cada idade e período individual do desenvolvimento e sobre o desenvolvimento humano como um todo (Leontiev , 1988).

Considerando essa compreensão, defendemos que a promoção da atividade guia também se constitui como um critério inegociável para a organização da atividade da psicóloga escolar, por entendermos, como dito anteriormente, que as leis que regem o desenvolvimento psíquico dos seres humanos são o objeto da Psicologia e os processos educativos sua condição. Assim, reforçamos a ideia defendida anteriormente (LIMA, 2017) de que o conteúdo da atividade da psicóloga escolar é a relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento psíquico.

A compreensão do que vem a ser a atividade guia, no interior da Psicologia Histórico-Cultural , demanda-nos situar esse conceito no arcabouço teórico a partir do qual se constitui e assumir como ponto de partida a sistematização da categoria atividade.

Para Asbahr (2011), a teoria vigotskiana assume a atividade como princípio explicativo do desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores. Leontiev – psicólogo russo e um dos parceiros de

Vigotski na construção da Psicologia Histórico-Cultural – direcionou seus estudos e pesquisas para a sistematização da Teoria da Atividade (Leontiev, 1981).

Para o autor, a atividade é a unidade essencial da vida corporal e material dos sujeitos. É um sistema que possui uma estrutura, passos internos, conversões e desenvolvimento . A atividade de um sujeito sempre é compreendida no sistema de relações da sociedade e está voltada para a transformação de si e do mundo, sendo o trabalho sua forma inicial. Na realização de sua atividade, o sujeito singular relaciona-se com o gênero humano a partir da mediação da sociedade. Por fim, as atividades podem se diferenciar por sua forma, via de realização, tensão emocional, característica espacial e temporal, mas o que de mais importante distingue uma atividade de outra é o seu objeto, pois é o objeto da atividade que confere sua direção (Leontiev , 1978, 1981). O objeto da atividade:

> (...) refere-se a uma determinada síntese entre uma materialidade empírica (uma forma sensorial do objeto) e uma materialidade histórico e social (o conjunto das relações sociais necessárias para se produzir e reproduzir as condições de vida em sociedade). A essa unidade, a esse conjunto de relações sociais (materiais e ideais) objetivadas pela prática social e que se apresentam como essenciais para um dado fenômeno é que estamos chamando de objeto da atividade (Nascimento, 2014, p. 58).

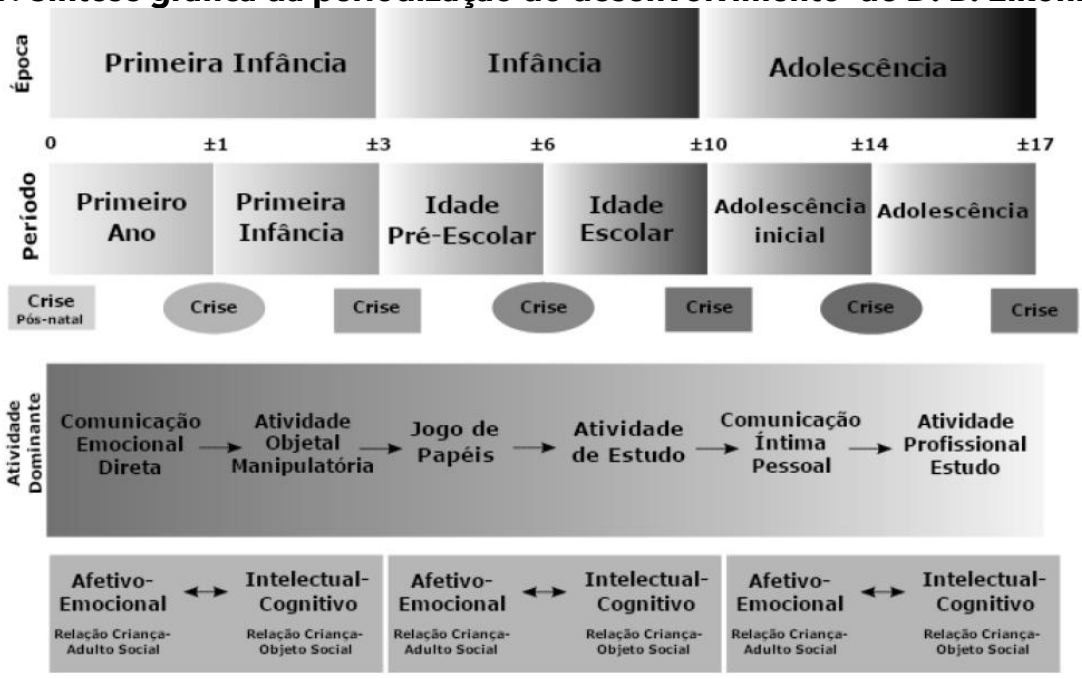
Destaca-se que a Psicologia Histórico-Cultural teorizou sobre a atividade humana como um princípio explicativo do desenvolvimento psíquico tanto em dimensão universal (condição para a humanização) como em sua dimensão particular de objetivação na sociedade capitalista (hegemonicamente reprodutora da alienação) (Asbahr, 2011).

A teorização do desenvolvimento humano a partir dos diferentes períodos que o compõem incorpora ainda a perspectiva de que idades

estáveis se alternam com idades críticas, sendo as idades críticas os pontos de viragem do desenvolvimento que confirmam a dimensão dialética e revolucionária desse processo (Elkonin , 1987).

Para Elkonin (1987), o problema da periodização do desenvolvimento humano possui grande importância teórica, pois ao compreender as especificidades de cada período do desenvolvimento revelam-se as leis que orientam a transição de um momento ao outro e permite-se resolver a questão das forças motrizes que promovem o desenvolvimento psíquico. O autor formula a seguinte proposta para a periodização do desenvolvimento humano: comunicação emocional direta, atividade objetal-manipulatória, brincadeira de papeis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade de estudo e profissional. A imagem a seguir auxilia na compreensão das relações entre idades e períodos do desenvolvimento humano desde a Psicologia Histórico-Cultural :

Figura 1: Síntese gráfica da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Esse quadro geral, amplamente divulgado no interior da Psicologia Histórico-Cultural brasileira, indica importantes dimensões a serem consideradas para a compreensão da periodização do desenvolvimento desde essa perspectiva teórico, bem como aponta caminhos de pesquisas e estudos a serem considerados pela psicóloga escolar que busca construir uma prática profissional a favor da promoção do desenvolvimento humano.

Destaca-se que o compromisso com a promoção da atividade guia do desenvolvimento humano no contexto escolar demanda que a psicóloga escolar investigue e intervenha sobre as determinações e relações que (in)viabilizam as condições necessárias para que essa atividade se objetive.

De acordo com Pasqualini (2009), realizar essa tarefa pressupõe uma abordagem histórica do desenvolvimento dos estudantes, a partir de sua relação com a sociedade e as condições concretas que condicionam seus processos de desenvolvimento, ou seja, investigando a situação social de desenvolvimento (Vigotski , 2006; Bozhovich , 1976) do estudante.

Por fim, defendo que enfrentar essa tarefa, considerando as especificidades históricas e estruturais da sociedade brasileira, requer, necessariamente, reconhecer os estudantes como sujeitos concretos atravessados por suas determinações de classe, raça e gênero (PANDITA-Pereira, Magalhães; Pasqualini, 2020).

Atividade da psicóloga escolar

Partindo do pressuposto de que a finalidade da atividade da psicóloga escolar, a partir da Psicologia Histórico-Cultural , reside na promoção das múltiplas e máximas possibilidades de desenvolvimento humano no contexto escolar, expressamos como decorrência ético-política dessa teoria

a construção de práticas profissionais que estejam a favor do fortalecimento do papel da escola na construção das condições de superação das relações estruturais de exploração e alienação da sociedade capitalista.

Enfrentar esse desafio demanda munir-se de ferramentas teórico-práticas que ajudem as psicólogas a explicar a realidade a partir de suas múltiplas determinações, superando uma descrição imediata da vida, a partir de um conhecimento sustentado no método científico capaz de empreender tal tarefa o que, para Checchia, Silva, Tanamachi , Hamada, Trindade e Foltran, (2022), é possível encontrar no Materialismo Histórico-Dialético.

Diante disso, coloca-se como necessidade investigar, identificar e intervir no sentido de fortalecer as condições pedagógicas necessárias à promoção da atividade guia do desenvolvimento nos diferentes períodos da vida dos estudantes. Nesse sentido, concordamos Checchia, Silva, Tanamachi , Hamada, Trindade e Foltran de que:

> Uma premissa basilar é a necessidade de superação da condição meramente técnica de atuação profissional, restrita à descrição da realidade, à análise da aparência, limitando-se a considerar o indivíduo empírico, pois ao não abarcar as teorias do conhecimento em todas as suas dimensões: ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica, exime-se de propor o trabalho no contexto do conhecimento (2022, p. 32).

Para tanto, identificamos como estratégia central para o planejamento e objetivação da atividade da psicóloga escolar a constituição de coletivos (Lima, 2017) com os mais diversos sujeitos e organizações que compõem e atravessam a instituição escolar: estudantes, professores, gestores, famílias, profissionais de outros equipamentos públicos, comunidades, movimentos sociais, entre outros. Trata-se, acima de tudo, de assumir uma oposição frontal à ética e à lógica neoliberais que intensificam os processos de

individualização e culpabilização dos indivíduos no campo social e, consequentemente, escolar (Lima, 2024).

Dentre os parceiros anteriormente citados, convém destacar a importância da parceria entre psicólogas e professoras no que tange à construção das condições necessárias para a organização de uma atividade de ensino que promova a atividade guia do desenvolvimento dos estudantes a partir de práticas pedagógicas alinhadas à esse objetivo.

Por fim, destaco que a proposição da tese aqui apresentada busca contribuir para que a psicóloga escolar identifique elementos teórico-práticos necessários para a organização de sua atividade de forma consciente e intencional. Segundo Saviani (2002) "agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos" (p. 48).

No entanto, isso não quer dizer que a complexidade das demandas que podem emergir diante da psicóloga seja absolutamente passível de antecipação. Outrossim, é necessário manter vivos os espaços para a casualidade, espontaneidade, flexibilidade, criatividade e para o imprevisto. Conforme Sekkel (2003), é necessário colocar no mesmo patamar de importância o planejamento e a experiência concreta, pois ela amplia nossa leitura de mundo e possibilidades de perceber o outro.

Considerações finais

A tese apresentada constituiu-se como um processo de generalização da tese que defendida em outra ocasião (LIMA, 2017) e se configura como um amadurecimento da reflexão acerca da organização da atividade da psicóloga no contexto escolar.

Concluo, retomando a defesa de Checchia, Silva, Tanamachi , Hamada, Trindade e Foltran (2022), que, para além de descrever e denunciar a condição de barbárie que configura as relações escolares na atualidade brasileira, é preciso explicar a Educação Escolar como um bem para a vida coletiva que promova sujeitos livres e universalmente humanos.

Para tanto, a identificação clara dos elementos relacionados ao enfrentamento das relações de exclusão e alienação no contexto escolar e promoção do desenvolvimento constitui-se como tarefa central da psicóloga escolar comprometidas com os pressupostos aqui anunciados.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In:* MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar : Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicol. Cienc. Prof**. Brasília, v. 32, 2012.

ASBAHR, F. da S. **"Por que aprender isso, professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, F. da S.; PESSOA, C. T. Apresentação - Dossiê Psicologia Histórico-Cultural na Educação Básica: práticas e pesquisas. **Obutchénie**: R. de Didát. e Psic. Pedag., v.6. n.1. 2022.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32, (num. esp.), 2012.

BOCK, A. M. M. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estud. psicol.** 4(2), 1999.

BOCK, A. M. M. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In.: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

CHECCHIA, A. K. A.; SILVA, C. R.; TANAMACHI, E. de R.; HAMADA, I. A.; TRINDADE, J. A.; FOLTRAN, R. Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação . **Obutchénie**: R. de Didát. e Psic. Pedag. v.6. n.1. 2022.

Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira**?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho: volume I: formação e inserção no mundo do trabalho / Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2O22.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In.: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org). **La psicología evolutiva y pedagogía en URSS:** antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In.: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar :** LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 1999.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papeis sociais e o ensino sistematizado. In.: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

LIMA, C. P. de. **A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo:** interfaces com a escola e com a família. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

LIMA, C. P. Desafios para a organização da atividade de estudo no contexto da formação de professores. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag. v.8. 2024.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In.: TANAMACHI, E. de R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. Da (Org.). **Psicologia e Educação :** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, v.4, n.2, 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. **Boletín de Psicología**. n. 22, 1986.

MOREIRA, A. P. G. **Situação-limite e potência de ação:** atuação preventiva crítica em psicologia escolar. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física:** a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PANDITA-PEREIRA, A.; SEKKEL, M. C. Constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ETIM. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. 2020.

PANDITA-PEREIRA, A., MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**. v. 24. 2020.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo.** v. 14. n. 1. 2009.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In.: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULILO, A. L. A Compreensão Histórica Do Fracasso Escolar No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.47. n.166, 2017.

PRATES, E. F. **Os Encontros de Psicólogos da Área da Educação (1980-1982):** um projeto de Psicologia Escolar e Educacional em São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In.: OLIVEIRA, M. K. de, REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, Educação e temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

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

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil:** relato e reflexão sobre uma experiência; Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In.: Souza, B. De P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação . In.: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In.: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

Capítulo 2

Produção Escrita frente à Inteligência Artificial Generativa : um Encontro entre a Psicologia Escolar e a Formação Contínua Docente

Rosa Frasão Okerenta [5]

Este capítulo traz uma reflexão sobre desafios e possibilidades de enfrentamentos da Produção Escrita frente ao avanço da Inteligência Artificial Generativa no contexto contemporâneo. A partir de uma aproximação entre a Psicologia Escolar crítica e a formação contínua docente, tendo como fundamento o materialismo histórico-dialético, pretende-se apresentar como essa parceria de conhecimentos e especificidades entre psicóloga escolar e educadores pode buscar soluções conjuntas frente a desafios que permeiam o âmbito escolar diante de um mundo cada vez mais digitalizado e que influencia o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do atual cenário sobre o crescente uso da Inteligência Artificial Generativa no contexto escolar, o relato jornalístico da Redação G1 (2025) aborda que 7 de cada 10 alunos do ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas escolares, porém esses alunos relatam uma falta de orientação de como usá-la. Além de revelar a ainda existente desigualdade digital, devido à falta de recursos digitais e de acesso à rede de internet nos espaços escolares, sobretudo, em áreas rurais, a falta de orientação dos alunos sobre

[5] Professora de inglês e psicóloga. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

como usar essa ferramenta leva a um distanciamento quanto aos benefícios que esse avanço digital pode trazer à aprendizagem. Essa ferramenta é, pois, considerada um recurso de apoio ao trabalho docente e à aquisição de conhecimento do aluno.

Essa realidade se agrava quando Ferreira (2025) relata, por meio da Agência Brasil, que a Inteligência Artificial tem ameaçado o aprendizado da escrita, podendo ser considerado um retrocesso intelectual e não representar com feição a criatividade e autonomia presente no processo de escrita. Além do mais, regulamentações ainda frouxas podem dar espaço a insuficientes debates e à percepção indevida de riscos à comunidade escolar, quando, por exemplo, alunos passam a entregar trabalhos feitos inteiramente pela inteligência artificial generativa (o chamado 'copia e cola') ou são expostos a um viés ideológico sem o devido acompanhamento do professor.

Assim, essas e outras notícias apontam concomitantemente para a necessidade de um olhar à essa realidade escolar na qual a psicóloga escolar[6] faz parte e atua. Por conseguinte, conforme o Conselho Federal de Psicologia (2019), a psicóloga escolar precisa promover o fortalecimento de uma gestão educacional democrática que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar. Dessa forma, o entendimento da dimensão subjetiva do processo de ensino e aprendizagem se faz presente na apropriação de conhecimentos produzidos na sociedade, e a psicóloga escolar faz parte dessa conjuntura na qual a escola busca os conteúdos e os instrumentos necessários ao acesso ao saber (CFP, 2019).

[6] A opção por referir-se à profissão usando o termo "psicóloga escolar" reflete o mesmo posicionamento político mencionado em nota no capítulo 1 deste livro.

Dessa maneira, a psicóloga escolar tem como premissa valorizar os sujeitos nas relações escolares, tendo como princípio a coletividade. Além disso, tem como função participar do trabalho de elaboração, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico, destacando a dimensão subjetiva da realidade escolar. Dessa forma, faz parte de suas atividades conhecer dados relativos à organização escolar (CFP, 2019). Com isso, acrescenta que

> [...] no diálogo com educadores, as(os) psicólogas(os) podem desenvolver ações que contribuam para uma compreensão dos elementos constituintes dos processos de ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares (p. 46).

Assim sendo, diante do presente cenário e da proposta deste artigo, a psicóloga escolar pode desenvolver ações em parceria com os atores institucionais (professores e coordenadores pedagógicos) quanto aos desafios enfrentados diante do uso da Inteligência Artificial Generativa dentro e fora do espaço escolar. Esse trabalho conjunto de enfrentamento prima conhecer o processo de ensino e aprendizagem a partir de suas múltiplas dimensões- pedagógicas, institucionais, relacionais, políticas, culturais e econômicas-, "[...] para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente. Esse propósito se constitui no que entendemos seja um processo de formação continuada" (CFP, 2019, p.46).

Diante disso, a proposição de rodas de conversa entre psicóloga escolar e educadores fortalece a formação contínua docente de tal maneira que permite mobilizar os envolvidos e movimentar sentidos por meio da reflexão e trocas de experiências entre os participantes a fim de incentivar atuações dentro dessa rede. Dessa forma, "as psicólogas podem

desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores" (CFP, 2019, p.46).

Por meio dessa proposição, como salientam Rosa e Andriani (2011), é necessário buscar o fenômeno da totalidade em que o fenômeno se insere, assim as ideias surgem da realidade material, sempre em transformação, porém é necessário ir além desta aparência, desvendando suas determinações. Em síntese, essas autoras destacam que "o conhecimento depende, portanto, da busca das determinações e relações intrínsecas e constitutivas dos fenômenos, sendo necessário, para tanto, buscar a compreensão da totalidade em que ele se insere" (p. 265).

Deste modo, a princípio, Pischetola e Mesquita (2022) salientam a necessidade de problematizar o formato escolar tradicional frente à cultura digital "[...] através da oportunidade de se rever as linguagens, as metodologias didáticas e as relações na sala de aula" (p.34) para que, assim, "[...] as novas demandas sociais caracterizadas pelo domínio das redes, pelo aligeiramento das informações e pela articulação de valores e culturas heterogêneas" (p.35) reflitam a real compreensão do cenário atual.

Além disso, Pischetola e Mesquita (2022) destacam a importância de explicar aos atores institucionais o porquê de a escola precisar se adequar às ferramentas que estão disponíveis no momento atual. Isso vai ao encontro do entendimento de que o ser humano constrói a si mesmo a partir das relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por ela e a transforma (Rosa e Andriani, 2011). Dessa maneira, entender que a cultura digital e suas implicações às práticas escolares fazem parte da nova realidade, permitindo uma reflexão crítica sobre a prática escolar. Isso posto, tal como afirma Freire (1996, p. 21) a respeito da reflexão crítica,

> [...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ainda, no que tange à apropriação que fazemos sobre práticas de leitura e escrita atualmente, há uma demanda formativa quanto a ressignificações que essas práticas têm passado, tendo-se em vista as múltiplas possibilidades de tecnologias digitais, tais como a Inteligência Artificial Generativa , dentro e fora do espaço escolar. Isso faz com que o professor, também agente transformador da realidade, não fique alheio a esse novo cenário social (Gonçalves, 2022).

Nesse contexto, a prática de intervenção da psicóloga escolar propicia um espaço de diálogo horizontal com os educadores com o intuito de promover o reconhecimento do trabalho dos professores frente ao valor de seu trabalho de humanização, de seus esforços diante da limitação dos recursos disponíveis, tanto quanto de favorecer ações e práticas na escola a respeito do saber fazer uso de forma crítica da mídia massiva e das novas tecnologias ,

> [...] desenvolvendo nos docentes o pensamento crítico quanto ao uso das tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem, assim como o entendimento de como as tecnologias mudam e interferem em nossa vida, bem como nós moldamos e interferimos nas tecnologias (Gonçalves, 2022, p. 217).

Nessa interface entre Psicologia e Educação , a psicóloga escolar tem muito a contribuir para que novas práticas de escrita estejam voltadas a uma formação responsiva e crítica, sendo o Professor o mediador , o orientador, o detentor do conhecimento, o exemplo, a inspiração, a esperança, para que o contínuo processo de aprendizagem leve à autonomia e emancipação humana , pois como afirma Freire (1996, p.25) sobre a prática docente é

saber que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Referências

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

FERREIRA, L. C. **Inteligência artificial ameaça aprendizado da escrita, alerta autor**. Agência Brasil, Brasília, 15 set. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/inteligencia-artificial-ameaca-aprendizado-da-escrita-alerta-autor. Acesso em: 14 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. A. C. **Tecnologias digitais, multiletramentos e formação docente.** *In:* VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (orgs.) Cultura digital , educação e formação de professores. São Paulo: Pontocom, 2022.

PISCHETOLA, M; MESQUITA, S. S. A. **Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações.** *In:* VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (orgs.) Cultura digital , educação e formação de professores. São Paulo: Pontocom, 2022

Redação G1. **7 em cada 10 alunos de ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas; alunos relatam falta de orientação sobre como usar**. G1 Educação, 16 de setembro de 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/16/7-em-cada-10-alunos-de-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas-escolares.ghtml. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. **Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica.** *In:* KAHHALE, E. M. P. (Org.). A diversidade da psicologia: uma construção teórica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 3

Uma breve percepção sobre movimentos e tendências atuais no campo da psicologia e da educação

Aléxia Farhat Silveira Soubihe [7]

O presente capítulo integra o livro de comemoração aos 25 anos do LIEPPE , por isso a ideia para a elaboração deste texto foi a de utilizar a produção de algumas autoras e autores que estiveram presentes ou exerceram grande influência na criação e concepção do Laboratório como ponto de partida, como Elenita Tanamachi e Maria Helena Souza Patto . A partir dessas e de outras referências, o objetivo é lançar um olhar sobre as tendências históricas, sociais e políticas em relação às quais a Psicologia Escolar existe e se coloca.

Para iniciar o capítulo, menciono o texto de Elenita Tanamachi e Marisa Meira, *A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação* , que se encontra no livro *Psicologia Escolar : Práticas Críticas*. É importante ressaltar que nesse texto Tanamachi e Meira (2003) partem de uma concepção crítica de Psicologia Escolar a partir do materialismo histórico dialético e da produção de Maria Helena Souza Patto , trazendo críticas a elementos da Psicologia Tradicional e também formas de atuação possíveis para a psicologia na escola. A concepção crítica de Psicologia Escolar que defendem as autoras, calcada no referencial da

[7] Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Psicologia Histórico-Cultural , enfocam elementos como o trabalho, a visão de ser humano, a lógica dialética, a análise crítica da sociedade capitalista a partir do materialismo histórico dialético, que são base para orientar uma análise fundada a partir dessa perspectiva, além disso, entendem que "a finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana " (p. 19). Ao longo do texto, as autoras mostram a maneira como empregam esses elementos e categorias para a análise e atuação prática dentro do contexto da educação escolar a partir da psicologia.

Neste capítulo, as autoras fazem também uma análise das abordagens tradicionais em Psicologia Escolar e apontam, na época, as tendências antigas e atuais em Psicologia Escolar, refletindo que

> na atualidade, verificamos que, apesar de persistirem as tendências já assinaladas, têm ocorrido várias tentativas de retorno às concepções tradicionais, que acabam sendo incorporadas ao discurso das concepções defendidas pelo movimento de crítica, como seria o caso por exemplo das aproximações entre as teorias de Piaget e Vigotski , estudadas por Duarte (1996, 2000) (Tanamachi ; Meira, 2003, p.18).

Tanamachi e Meira apontam, portanto, para o risco que viam naquele momento de uma manutenção ou retorno à uma realidade educacional em que a psicologia escolar comparece com fins de avaliar, diagnosticar e medicar as(os) estudantes de maneira a adaptá-los a uma dada realidade sem questioná-la, de forma a reproduzir desigualdades sociais, ideários racistas, entre outros problemas que a obra de Maria Helena Souza Patto apontou, explicou e denunciou com veemência. A esse respeito, as autoras elaboraram uma tabela indicando e resumindo em linhas gerais relações entre o movimento teórico e político, concepções teóricas, abordagens, procedimentos, tratamentos, o termo de referência vigente para se referir às

crianças que não aprendiam, a origem do problema e a resposta usualmente dada à pergunta "Por que a criança não aprende?".

Movimento teórico e político	Concepção teórica	Abordagem	Procedimentos	Tratamento	Termo de referência	Origem do problema	Por que a criança não aprende?
Darwinismo social (consolidação da sociedade capitalista	Teoria do Dom ou das Aptidões Individuais	Psicometria	Testes de Aptidão e Personalidade	Educação Especial	Criança anormal	No indivíduo (determinantes heredológicos)	Hereditariedade
Movimento Higienista (família idealizada)	Ambientalismo (Psicanálise X Behaviorismo)	Clínica e Modificação do Comportamento	Psicodiagnóstico (observação/entrevista /história de vida)	Psicoterapia/Orientação Familiar e Escolar	Criança problema	(i) Ambiente familiar desajustado; (ii) Na criança e seus relacionamentos (determinantes de personalide)	Fatores emocionais ou controle inadequado do comportamento
Movimento de Saúde Escolar	Organicismo (alteração na ordem natural da aprendizagem por anormalidades neurais)	Organicista	Exame Neurológico e Eletroencefalograma	Medicação/Terapias de reeducação	Criança com distúrbio de aprendizagem	Disfunção cerebral (determinantes neuropsicológicos)	Fatores orgânicos
Reinvindicações de minorias raciais e étnicas nos EUA (acordos de cooperação Brasil X EUA)	Interacionismo	Teoria da privação cultural/carência cultural	Testes de Aptidão e Personalidade, Psicodiagnóstico ou Modificação de Comportamento	Educação Compensatória (merenda/estimulação precoce/antecipação da escolaridade/programas especiais para crianças carentes)	Criança carente/deficiente ou diferente	Determinantes sociais e culturais (nível sócio-econômico)	Aspectos socioculturais
Mundialização (Neoliberalismo, Pós-Modernidade)	Inatismo, Ambientalismo, Interacionismo/ Construtivismo	Socioconstrutivista, Sociointeracionista, Sociointeracionismo Construtivista, Construtivismo Pós-Piagetiano	(i) Aplicação de provas para avaliar desenvolvimento/capacidade da criança; (ii) Avaliação de condições do ambiente	(i) Aguardar maturação física das funções intelectuais; (ii) Preparação de ambiente favorável à aprendizagem	Criança imatura	No processo de desenvolvimento do indivíduo em contato com o meio adequado	(i) Não atingiu maturidade suficiente; (ii) Ausência de ambiente facilitador

Nossas tentativas de sistematizar períodos, conhecimentos, produções acadêmicas trazem consigo a difícil posição que é a de resumir, sintetizar momentos e relações complexas e multideterminadas, que não são transponíveis para linhas gerais. Ainda assim, essas sistematizações nos ajudam, a partir desse panorama abrangente, a ampliar essas linhas e conferir espessura a cada uma delas. Nesse sentido, o que essa tabela produzida pelas autoras nos faz pensar é a quantidade de elementos, categorias, condicionantes e inter-relações que existem por trás de uma concepção teórica, a resposta a uma pergunta aparentemente simples, as ferramentas que desenvolvemos para pensar nos problemas que nos são colocados, entre outros pontos. Tomando essa tabela e essas reflexões como pontapé inicial, como podemos pensar parte do momento atual que vivemos? Para responder a isso, neste texto gostaria de dar espessura a

algumas linhas dessa tabela: procedimentos, tratamento e origem do problema.

Assim como alertado pelas autoras no mesmo texto, já naquela época havia o riscos de que essas concepções críticas pudessem ser sobrepujadas pelo movimento de retorno à Psicologia Tradicional ou de manutenção da mesma, ou seja, mesmo no momento em que a crítica ao modo de fazer tradicional da Psicologia estava sendo feito, não se vivia uma segurança de que as novas práticas e novas formas de pensar estavam garantidas permanentemente. O que vemos hoje em dia dialoga com essa preocupação na medida em que observamos na sociedade, de uma forma geral, uma forte tendência ao diagnóstico e à medicalização de crianças, exemplificados em transtornos que estão associados ao rendimento ou à comportamentos inadequados para ambientes em que se espera a produtividade máxima, a escola sendo um deles. Não apenas isso, mas percebemos também a expressão dessa lógica em algumas iniciativas comuns hoje em dia em escolas, como, por exemplo, o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Não é difícil perceber, olhando para a tabela indicada, que os termos de referência analisados ainda existem e mais de um deles está em vigor: a criança problema, com distúrbios de aprendizagem, carente ou deficiente e imatura. O que notamos, no entanto, em relação ao tratamento, é que tem havido um recrudescimento naquele voltado à medicação ou terapias. Nesse sentido, observa-se um boom de diagnósticos dos mais variados, como o TDAH , o TOD , o TEA , e a introdução de medicamentos acontecendo cada vez mais cedo, inclusive há pesquisas em andamento estudando os efeitos nocivos desses medicamentos em crianças. O cenário atual indica, portanto, que ao mesmo tempo que ocorre uma conservação

de pressupostos antigos, há também uma atualização na categorização e formas de lidar com as questões colocadas, ainda que esse sistema de classificação tenha o mesmo objetivo de antes.

Essa constatação é que nos leva ao texto *Crítica à Razão Psicométrica*, publicado originalmente em 1977, no qual Patto (2022a) já apontava para o fato de que muitas vezes o encaminhamento para o diagnóstico é uma prática que está intimamente ligada a relações de poder. Um dos momentos mais claros em que a autora coloca isso em pauta no texto é quando analisa o exame psicométrico o situando como parte do olhar panóptico, segundo uma perspectiva foucaultiana. Isso porque o exame, em sua análise, se pauta em valores hegemônicos e, mais do que isso, cria uma distinção que se baseia em critérios de normalidade cujo fim é vigiar, a partir de um olhar classificatório, certos indivíduos e certos tipos de comportamento. Além disso, Patto mostra, como o faz em outras obras também, a diferença no encaminhamento, tratamento e a consequência final de um diagnóstico ou exame psicológico quando feito para crianças da média e alta burguesia e quando feito para crianças de classes menos abastadas. Ao apontar isso, a autora denunciava, portanto, como esses testes e exames estavam fundados numa lógica pautada pela manutenção da desigualdade social e da desqualificação de certos grupos e classes sociais.

Além disso, o motivo pelo qual escolhi mencionar as competências socioemocionais nesse texto é o fato de que tanto os diagnósticos excessivos e a introdução precoce e excessiva de medicamentos, quanto o ensino de competências socioemocionais parecem estar relacionados a uma mesma lógica cujo fim é a **adaptação**. Com isso, notamos que por trás dos diferentes modos de fazer e pensar a questão do *porquê a criança não aprende*, a finalidade de muitas concepções teóricas e tratamentos

propostos ainda tem se mostrado adaptacionista, o que nos indica a necessidade de pensar o movimento da crítica antes como uma postura contínua e dinâmica do que como práticas e teorias já dadas e estabelecidas, a fim de fazer frente ao que cada momento histórico traz como realidade.

As habilidades ou competências socioemocionais, por exemplo, já são tematizadas há bastante tempo, sendo o objeto do texto *Mutações do Cativeiro*, de Maria Helena Souza Patto (2022b), no qual a autora se insere na lógica do ensino dessas competências. Em meio a um cenário em que vemos o recrudescimento de diagnósticos psiquiátricos, laudos psicológicos e medicamentos para todos os momentos e problemas e, em paralelo a isso, vivemos também o aumento da violência - dentro e fora das escolas -, em relação à qual também buscam-se soluções dentro do ambiente escolar, a ideia do treinamento das competências emocionais deve ser observada com atenção. No texto mencionado, que começa contando de uma iniciativa de um grupo de psicólogos e educadores da Universidade de Yale que pretendiam inserir no currículo um programa de alfabetização emocional, Patto assinala o fato de que muitas iniciativas similares estavam calcadas em uma lógica aparentemente científica em que explicações biológicas prevalecem sobre fenômenos sociais.

> De onde viriam as "interpretações equivocadas de estímulos neutros?" Da estrutura neural. Como tudo que diz respeito ao ser humano. A evolução do cérebro estaria na base não só dos comportamentos individuais mas da própria cultura: "os triunfos da arte, civilização e cultura são todos frutos do neocórtex." [...] (Patto , 2022b, p.228)

A interpretação exclusivamente biológica de fenômenos sociais, que por isso mesmo vê no treinamento das competências socioemocionais uma

solução para problemas que ocorrem dentro da escola, produz como efeito de sua prática a naturalização de questões socialmente determinadas e, portanto, possuem como finalidade de sua prática a adaptação dos indivíduos a essas questões; a ideia que se estimula é a de resiliência e adaptabilidade, em detrimento de posturas que questionem ou reajam ao que está causando determinada insatisfação ou incômodo.

> Os currículos de "alfabetização emocional" não preveem reflexão sobre o que chamam de "condições adversas", nada incluem sobre a lógica social desumana e sua presença na subjetividade; no máximo, mencionam a dimensão econômica, em relação à qual nada há a fazer, a não ser adaptar-se. Esta é a tese central do livro: o temperamento não é destino, mas a estrutura socioeconômica é; querer discutir ou transformar uma entidade tida como independente da ação dos homens seria pura insensatez. (Patto , 2022b, p. 238)

A respeito dessa discussão, vale ressaltar que com a aprovação e homologação da BNCC , que ocorreu entre 2017 e 2018, na qual comparece a temática das habilidades socioemocionais, o tema passou a ser mais corrente e se apresentar em cada vez mais escolas, com a instituição das disciplinas voltadas a essas competências. A seguir, um trecho retirado do site da BNCC com o título *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying*[8], no qual é mencionada também a centralidade dessas competências na BNCC.

> Compreender o conceito de competências socioemocionais envolve o estudo das emoções. Ao longo da história, as emoções foram abordadas de diferentes perspectivas: da neuropsicologia, da biologia, dos padrões das espécies, da psicopedagogia, da cultura etc. Dentre todas essas abordagens, aquelas voltadas para

[8] https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em 30/03/2026

> as **competências socioemocionais no contexto escolar são as de interesse nesse texto por abordarem diretamente as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de Educação para o século 21 (proposta pela UNESCO)** e o ensino integral.
>
> Na BNCC , as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. **Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. Diante dessa demanda, precisamos conhecer mais sobre a educação socioemocional (Social Emotional Learning – SEL)**.
>
> Segundo CASEL, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas a seguir: [...] (grifos meus)

Retomando a tabela do início do texto, com enfoque em sua última linha, na qual tem-se que o movimento teórico político identificado é o da *mundialização (neoliberalismo , pós-modernidade)*, o termo de referência é a *criança imatura* e a origem do problema está *no processo do desenvolvimento em contato com o meio adequado*, nota-se que as competências socioemocionais parecem operar em consonância com esses elementos. Na tabela também vemos que nessa última linha a concepção teórica referenciada é a do *Inatismo, Ambientalismo, Interacionismo/Construtivismo* . A esse respeito, citamos o livro *Vlgotski e o "aprender a aprender"*, de Newton Duarte (2011), no qual o autor faz um apontamento em relação à lógica por trás do que concebe como o ideário construtivista e pós-moderno:

> A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema "aprender a aprender" e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. "Aprender a aprender "

> é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessas perspectiva, entende a comissão[9], cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação: [...] (Duarte, 2011, p.60)

Trazer essa questão da BNCC nos interessa porque ajuda a costurar textos e ideias antigas e mostrar a atualidade de certos elementos presentes nessas reflexões e constatações, nas quais percebe-se que há pontos que se conservam e pontos que precisam ser repensados considerando justamente as transformações pelas quais passamos nesse tempo, isto é, considerando as condições sociais, históricas e políticas atuais.

Uma das intenções deste capítulo é sobrevoar alguns aspectos da realidade que vivemos hoje no que diz respeito aos movimentos e tendências que temos vivenciado e observado a respeito do que vem acontecendo no chão das escolas e para além dele, de uma forma geral. Ao fazer isso usando como base autoras que escreveram textos há 20, 30 anos atrás, interessa mostrar a atualidade dos textos e a maneira como eles nos ajudam a pensar os dilemas atuais, tendo em vista que o processo histórico é contínuo e é indispensável para pensar o presente. Além disso, interessa também colocar em evidência o fato de que essas tendências e movimentos destacados aqui já existiam e eram prenunciados há muito tempo, o que nos deixa como tarefa seguir pensando, atuando e, principalmente, fazendo não só a crítica do que tradicionalmente fazemos, mas também a autocrítica da nossa atuação e reflexão, a fim de nos atualizar conforme cada momento histórico demanda.

[9] Neste momento do texto, Duarte refere-se ao relatório para Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI

O objetivo deste capítulo é também o de afirmar a postura crítica como forma de reflexão e enfrentamento de concepções que tendem ao adaptacionismo, cuja finalidade maior é o controle das(os) estudantes e destacar que essa postura indica um movimento e uma ação contínua, mais do que simplesmente práticas específicas já estabelecidas. Isso porque, ao resumirmos a crítica à uma prática, corremos o risco de cristalizar as ações, de forma que elas se tornem naturalizadas e percam seu efeito crítico de outrora, como Patto (2022c) bem salienta em *Psicologia e Ideologia*, livro fruto da sua tese de doutorado, defendida em 1981, e publicada originalmente em livro em 1984, em que menciona a introdução de certas técnicas nas escolas, se conduzidas de forma que levem à sua cristalização como solução, surtirão o efeito contrário ao esperado, provavelmente sendo incorporadas pelo sistema que inicialmente pretendiam criticar. Neste mesmo livro, Patto afirma que ao profissional da psicologia cabe tomar consciência da exclusão que se dá dentro do território escolar, para que se rompa a cadeia de excluídos-excludentes e nos adverte sobre a dificuldade de trabalhar em um cenário em que o interesse dos grupos dominantes exerce sua influência e faz frente à essa atuação e, com isso, também nos inspira e ajuda no trabalho de reflexão, críticas e atualização de nossas práticas de maneira contínua e dinâmica.

> A escolha desta postura nos remete a considerações fundamentais e a indagações estimulantes, na medida em que constituem desafios que teremos que enfrentar e cujas respostas só poderão ocorrer através de nosso trabalho diário, em instituições instaladas na atual sociedade brasileira, com toda a sua complexidade e especificidade. (Patto , 2022c, p.293)

Referências

Duarte, N. **Vigotski e o "aprender a aprender**": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PATTO, M.H.S. Crítica à Razão Psicométrica. *In*: PATTO, M.H.S. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022a. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596327 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/918 . Acesso em 30 março. 2026.

PATTO, M.H.S. Mutações do Cativeiro. *In*: PATTO, M.H.S. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022b. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596327 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/918. Acesso em 30 março. 2026.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022c. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596341 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/924 . Acesso em 30 março. 2026

TANAMACHI, E. R; MEIRA, M. E. M. A atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação . *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 128 p
.

Capítulo 4

A mobilização do método materialista histórico-dialético para a compreensão do desenvolvimento da personalidade: uma análise da Teoria da Personalidade de Bozhovich

André Perussi Salina [10]

O presente texto é o resultado de uma síntese dos estudos desenvolvidos em contextos diversos, mas que se integram para o avanço da produção do conhecimento. Por um lado, contém muitos dados que foram coletados em minha dissertação[11] sobre o conceito de personalidade nas obras de Lidia I. Bozhovich . Naquele momento da pesquisa, de acordo com as exigências do mestrado, a ênfase dos estudos estava mais voltada para o objeto de análise (o conceito de personalidade) do que para os princípios metodológicos que o rege – ainda que, conforme veremos a seguir, não é possível pensar sobre o objeto sem um método que elucide seus contornos e explicite as leis de seu desenvolvimento .

Por outro lado, esse texto também é resultado da incorporação das leituras fomentadas pelos grupos de estudos de Marx e Vigotski coordenados pelo LIEPPE – USP, que, ainda que tenham ocupado um certo plano de fundo para a pesquisa do mestrado, são a base necessária para o

[10] Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP - Bauru.

[11] Dissertação de mestrado realizada na UNESP – Bauru sob orientação da professora Flávia da Silva Ferreira Asbahr. Link de acesso:

https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ba5e9e5b-5c86-4e14-afe6-6a3b729f7347.

aprofundamento da compreensão e sistematização do conhecimento sobre o conceito analisado. Destaco principalmente o direcionamento desses grupos de estudo para a compreensão do método materialista histórico-dialético nas obras marxistas e seus desdobramentos na ciência psicológica, considerando-se tanto os seus princípios filosóficos e metodológicos, quanto sua expressão na construção de uma psicologia revolucionária. Foi a partir das discussões coletivas do grupo que se fomentou a produção de um texto sobre os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético para a construção de pesquisas teóricas (Salina, Asbahr, 2024), como era o caso da minha dissertação de mestrado.

O exercício de síntese realizado aqui é uma forma de tornar mais explícito aquilo que estava implícito ao longo de minha pesquisa de mestrado. A análise que o texto busca exercer se apoia na compreensão de que retomada de uma teoria que emerge a partir do método materialista histórico-dialético tem o potencial de contribuir tanto para a elucidação do método – que se enriquece conforme é mobilizado para a compreensão dos fenômenos –, quanto para a compreensão do desenvolvimento do objeto de estudo (em nosso caso, o desenvolvimento da personalidade).

Como argumenta Pasqualini (2020, p. 63), em seu texto que inspirou profundamente a construção deste,

> a adequada compreensão da teoria [...] requer a apreensão do *movimento lógico* das categorias a ela subjacente, para que não seja erroneamente interpretada [...], esvaziando-se, assim, de sua força explicativa do real. [...] [Trata-se] de um caso de emprego do método materialista dialético para explicar um objeto particular, representando um movimento de concreção das categorias lógicas e metodológicas gerais para a particularidade de um dado objeto.

Neste texto, a autora se debruça especialmente na teoria vigotskiana para a compreensão da periodização do desenvolvimento para defender

que a compreensão do método materialista histórico-dialético contribui para o enriquecimento do entendimento da teoria em questão, que não se reduzem aos dados empíricos resultantes da pesquisa. De forma similar, compreende-se que a Teoria da Personalidade de Bozhovich carrega em seu cerne os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, sem os quais não seria possível a compreensão ou até o estudo do fenômeno. Entretanto, esses mesmos princípios se encontram de forma implícita tanto na forma de se produzir conhecimento – dos procedimentos, instrumentos e experimentos utilizados para o levantamento de dados –, quanto na construção de sua teoria – no processo de construir explicações para os dados coletados. Assim, tornar explícito os fundamentos pode nos ajudar, ao mesmo tempo, a compreender melhor as formas de estudar a teoria em questão e o próprio objeto de análise sobre o qual ela se debruça.

Não se trata, porém, de uma compreensão autoexplicativa, que apenas oferece uma nova forma de se pensar sobre o fenômeno. Corroboramos a leitura de Tanamachi , Asbahr e Bernardes (2019), para quem o grande diferencial da Psicologia Histórico-Cultural é o uso do método materialista histórico-dialético para a construção de explicações sobre os fenômenos psicológicos, contribuindo para o potencial dos sujeitos de transformarem a realidade intencionalmente. As autoras defendem que o método se diferencia de outras concepções epistemológicas-ontológicas, uma vez que busca compreender os fenômenos em seu movimento de constituição, explicitando as leis que o determinam, contribuindo para uma análise que não apenas apresenta um retrato estático da realidade, mas fomenta intervenções sobre ela, justamente por não a conceber de forma fatalista. Além disso, as pesquisadoras ressaltam que a compreensão da realidade elucidada pelo

método não é uma produção neutra, mas se orienta para uma determinada finalidade ético-política, reforçando o compromisso da ciência marxista e da Psicologia Histórico-Cultural com a construção do conhecimento capaz de pavimentar as vias necessárias para a emancipação humana .

Defende-se que Lidia I. Bozhovich , uma das continuadoras das principais teses de L. S. Vigotski , herda e mobiliza não apenas dados científicos ou sínteses teóricas encerradas, mas os próprios princípios metodológicos que consolidaram os esforços da Psicologia Histórico-Cultural pela luta por uma teoria geral da psicologia. Em outras palavras, ela atua como pesquisadora viva e criativa a partir do legado científico deixado por outros autores. Compreende-se que essa continuidade teórica, porém, não é apenas um "desdobramento natural" das teses vigotskianas realizadas por outra autora, mas um trabalho de produção teórica que contesta, questiona, aprofunda e amplia a compreensão de um objeto de estudo – a personalidade – pouco analisado cientificamente nos primórdios da Psicologia Histórico-Cultural (Salina, 2023). Vejamos, então, como os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético são mobilizados para a análise do desenvolvimento da personalidade.

O caráter histórico da personalidade

Uma das principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural está no desenvolvimento e aprofundamento da compreensão de que o desenvolvimento do psiquismo é um fenômeno histórico e, portanto, está submetido a determinações sócio-históricas (Vigotski , 2021). Bozhovich (1976) se apoia nos estudos anteriores da teoria soviética para reforçar que a personalidade, como síntese psicológica, também é determinada social e historicamente.

Podemos explorar o caráter histórico da personalidade a partir de duas principais vias complementares: 1. a personalidade como produto histórico do ser social, ou seja, como uma estrutura que emerge como possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos a partir de uma determinada organização das atividades humanas e 2. a personalidade como uma estrutura que está determinada pela história de vida do sujeito em seu contato com o legado histórico da humanidade, ou seja, como um produto da ontogênese. Sintetizando as duas concepções, a autora defende que

> a psicologia soviética, parte da posição de que o psiquismo do homem possui uma natureza social e se desenvolve sob a influência determinante do meio social. É em um determinado *nível do desenvolvimento social* e psíquico que o homem se torna uma personalidade. Desta forma, a personalidade é estudada em nossa psicologia não como uma essência espiritual, mas como um *produto do desenvolvimento histórico-social* (Bozhovich , 1976, p. 99).

Por um lado, a personalidade é uma estrutura psicológica que emerge apenas em uma condição material específica, historicamente delimitada, na qual o sujeito tem o potencial de se diferenciar dos demais (Bozhovich, 1976). Com isso, não queremos constatar apenas a afirmação evidente de diferentes sociedades produzem diferentes formas de os sujeitos desenvolverem e exercerem sua personalidade. Para Bozhovich (1976), não há desenvolvimento da personalidade fora das relações sociais e históricas, ou seja, a dimensão histórica não interfere apenas na modulação de uma ou outra característica dos seres sociais, mas é uma condição necessária para a existência da personalidade como fenômeno.

É importante destacar, então, que a personalidade, tal como defendida pela autora, é um produto relativamente tardio da história da humanidade (Bozhovich , 1972). É com o avanço das formas mais complexas

de organização da atividade humana e da sistematização dos processos de socialização do conhecimento legado pelas gerações humanas precedentes que o desenvolvimento da personalidade se torna uma possibilidade para cada ser social singular – ainda que a personalidade não se realize plenamente em cada sujeito, a depender das condições materiais de organização da produção e reprodução da vida. Para a autora, é principalmente a partir do avanço da industrialização e da organização do modo de produção capitalista que a individualidade se torna não apenas um valor, mas um horizonte a ser alcançado.

No entanto, a sociabilidade capitalista, ao mesmo tempo em que impulsiona o exercício de si e a suposta autonomia dos seres humanos, também estabelece intrinsecamente os obstáculos para a realização do sujeito como personalidade. Isso porque, no contexto capitalista, as atividades humanas são realizadas de acordo com os interesses do Capital e as possibilidades de desenvolvimento estão determinadas pelas necessidades capitalistas, que correspondem ao mínimo de desenvolvimento humano necessário para o desempenho de atividades produtivas. Assim, é no socialismo real que a autora identificava o potencial de desenvolvimento da autoderminação do sujeito como expressão de sua personalidade, na medida em que é apenas no contato com a riqueza dos produtos da humanidade que o sujeito é capaz de se realizar humanamente (Bozhovich , 2004c).

No entanto, a análise apresentada acima só pode ser compreendida se considerarmos que a determinação histórica do desenvolvimento da personalidade em relação à história da humanidade só se realiza a partir de relações sociais reais, isto é, da relação que cada sujeito estabelece com os demais seres sociais ao longo de suas vidas. A autora aponta que

> as qualidades da personalidade e a esfera moral do ser humano se formam no processo de assimilação dos modelos existentes em uma determinada sociedade. (....) as formas de comportamento ou de interrelação com os demais, assimiladas pelo [sujeito], se transformam em qualidades de sua personalidade; isto é, em novas formações, que inclui a necessidade de atuar de acordo com o que foi assimilado (Bozhovich, 1976, p. 364).

A pesquisadora parece retomar a compreensão de Vigotski (Prestes, Tunes, 2018), segundo a qual o meio é fonte de desenvolvimento para criança, uma vez que é nesse meio que estão presentes as formas mais desenvolvidas de determinados comportamentos. A personalidade aparece como uma reorganização interna e psicológica daquilo que está presente nas relações sociais, tornando-se um motor da participação do sujeito nessas mesmas relações. Nesse sentido, a historicidade da personalidade se refere tanto à origem dessa estrutura psicológica, quanto ao direcionamento das atividades de cada ser humano como ser social e histórico. No entanto, o desenvolvimento da personalidade não corresponde a uma assimilação automática daquilo que está presente no meio. De acordo com a autora,

> (...) a situação [social] de uma determinada criança se determina por duas condições: em primeiro lugar, *pelas exigências historicamente formadas pelo meio social*, colocadas às crianças de idade correspondente (...) e, em segundo lugar, *pelas exigências colocadas a uma determinada criança pelos que a rodeiam*, partindo das particularidades individuais do desenvolvimento da própria criança e da situação concreta formada em uma família determinada (Bozhovich , 1976, p. 137).

Assim, o papel do meio na ontogênese não é apenas ofertar modelos de desenvolvimento , mas também apresentar exigências ao sujeito em desenvolvimento, em um processo dialético no qual as necessidades sociais externas – pensadas tanto em termos imediatos como as necessidades das

pessoas ao redor da criança, quanto as necessidades sociais mais amplas, compreendidas como aquelas que emergem para o funcionamento de uma determinada organização social – se transformam em necessidades internas, em motores para o desenvolvimento do psiquismo do sujeito.

Em última instância, o desenvolvimento da personalidade está determinado historicamente pela articulação entre os limites e possibilidades herdados por cada ser humano em cada momento histórico em sua relação com o gênero humano e pela forma segundo a qual essa história social geral se transforma em história singular do sujeito, de acordo com a posição social que ocupa e a sociedade da qual faz parte. Com isso, compreendemos que a história social mais ampla não se transforma automaticamente em uma história singular específica, assim como cada história singular é esvaziada de significado, caso não seja analisada em sua relação com a historicidade da sociedade e do gênero humano.

A personalidade como processo e produto do desenvolvimento psicológico

A defesa da determinação histórica e social do desenvolvimento da personalidade pode ser, se tomada superficialmente, confundida com um determinismo abstrato. Nessa leitura equivocada, a personalidade seria apenas um produto imediato e estático de uma concepção genérica de história e das relações sociais. A apreensão da personalidade em sua concretude demanda uma mobilização da dialética como princípio de constituição dos fenômenos da realidade. A lógica dialética, por oferecer uma forma de compreender a realidade em seu movimento de constituição – e não apenas como imagem estática – nos direciona para uma compreensão dos fenômenos não somente a partir do que são, mas

também do que foram e dos seus potenciais de vir a ser. Em última instância, uma compreensão dialética do desenvolvimento da personalidade a considera tanto como produto quanto como processo do desenvolvimento psicológico na relação entre o ser humano singular e o legado do gênero humano presente nas relações sociais.

Aqui, retomamos a célebre concepção de Marx (2011a, p. 25), para quem "os [seres humanos] fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram". De forma grosseira, a referida passagem nos indica que as circunstâncias nas quais os sujeitos se encontram são resultado das atividades humanas, ou seja, são produtos dessas atividades. Porém, ao mesmo tempo, o ser humano participa ativamente da construção das condições históricas das quais faz parte, isso é, é parte do processo. Assim, o ser humano é, concomitantemente, o produto e o produtor de suas circunstâncias, uma característica não eliminando a outra – tal como costuma acontecer nas epistemologias burguesas, que tendem a ora enfatizar o determinismo mecanicista (o fatalismo), ora o liberalismo idealista (a autossuficiência do "indivíduo que faz a si mesmo").

Bozhovich deixa explícito, como defendemos na seção anterior, que a personalidade é um produto histórico. Entretanto, tal compreensão é debilitada se não for considerada, em conjunto, a noção de que a personalidade é um processo. Para a autora,

> (...) ainda que a análise dos fatores de desenvolvimento deve começar partindo do lugar que a criança [o sujeito] realmente ocupa no meio, é impossível se limitar apenas a isso, pois em cada etapa de seu desenvolvimento, a criança já possui determinadas particularidades psicológicas, adquiridas na etapa anterior (Bozhovich , 1976, p. 139).

Isso significa que a personalidade em desenvolvimento , como estrutura psicológica, é parte constituinte da relação do sujeito com a realidade, incluindo as determinações sociais e históricas mencionadas anteriormente. Assim, a cada nova circunstância e em cada situação, a personalidade (em desenvolvimento) do sujeito se faz presente, mediando a relação do sujeito com a realidade circundante. Da mesma forma, nenhuma determinação social e histórica se efetiva de forma automática e imediata no ser humano. Retomando a discussão de Vigotski sobre a situação social do desenvolvimento (Prestes, Tunes, 2018), Bozhovich (1976, p. 115) apresenta a compreensão da personalidade como um prisma do sujeito que refrata os acontecimentos do meio.

No entanto, a autora enfatiza que esse prisma se compõe não apenas de elementos conscientes e cognitivos, mas também de determinações afetivas e das necessidades do ser humano em desenvolvimento . Nessa concepção, a personalidade é parte do processo de sua própria constituição, na medida em que interfere na capacidade do sujeito de interagir com a realidade, assim como delimita quais são os elementos do meio que serão mais determinantes de seu desenvolvimento em cada momento de sua história, de acordo com as tendências singulares do sujeito. Desta maneira,

> (...) qualquer que sejam as influências ocasionadas pelo meio, qualquer exigência colocada por este, se não entram na estrutura das necessidades próprias da criança [do sujeito], não atuam como fatores reais de seu desenvolvimento ; a necessidade, pois, de cumprir esta ou aquela exigência na criança [no sujeito] quando (...) dá a ela a possibilidade de ocupar a posição a que aspira, ou seja, *satisfaz sua posição interna* (Bozhovich , 1976, p. 140).

É importante ressaltar, entretanto, que, do ponto de vista ontogenético, a personalidade desenvolvida garante ao sujeito uma maior capacidade de intervenção sobre a realidade, ou seja, "a criança, de sujeito que assimila a experiência social acumulada pela humanidade, se transforma no criador desta experiência, dos valores materiais e espirituais que cristalizam em si todas as novas riquezas do psiquismo humano" (Bozhovich , 1976, p. 362). Desta forma, quanto mais desenvolvida é a personalidade do ser humano – no sentido da complexidade de vínculos que ele é capaz de estabelecer com a realidade, consigo mesmo e com os outros –, mais determinante ela tende a ser para a relação entre o sujeito e a realidade sócio-histórica circundante. Em outras palavras, conforme o ser humano se desenvolve como personalidade, mais essa estrutura psicológica adquire uma característica auto-propulsora, sem nunca deixar de ser um produto das circunstâncias sociais e históricas (Bozhovich, 2022); e portanto, mais complexa é a relação entre produto e processo no desenvolvimento de cada ser humano como personalidade.

A compreensão dialética do desenvolvimento da personalidade e sua periodização na ontogênese

Como já apresentamos, a personalidade não é uma característica inata aos seres humanos, mas um produto do desenvolvimento . Entretanto, uma afirmação do processo de transformação do ser humano de um ser meramente reativo em um ser capaz de dominar suas circunstâncias poderia ser muito genérica. Afinal, o que acontece para que um ser vivo tão dependente de suas circunstâncias passe a dominá-la? Essa característica emerge repentinamente ou gradativamente? Mobilizada por essas questões, Bozhovich (2004a, 2004b, 2004c) propôs pesquisas que

analisassem o processo de desenvolvimento da personalidade na ontogênese, o que pode ser nomeado também como uma periodização do desenvolvimento da personalidade, enfatizando a diferença qualitativa de cada período. De forma sintética,

> a personalidade alcança o nível indicado [a possibilidade de agir intencionalmente] apenas no ser humano adulto. Entretanto, todos os aspectos da personalidade começam a se formar desde muito cedo, apresentando em cada período do desenvolvimento uma peculiaridade qualitativa especial (Bozhovich , 1976, p. 349)

No entanto, é importante ressaltar que a periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural não deve ser interpretada como uma mera sucessão de etapas (Pasqualini, 2020) – tal como costuma ser compreendida em outras teorias do desenvolvimento – e a periodização do desenvolvimento da personalidade de Bozhovich corresponde aos princípios defendidos pela autora. Assim, compreendemos que a teoria da personalidade da autora avança não apenas por levantar as características da personalidade em etapas distintas da ontogênese, mas também por oferecer condições de compreender o salto dialético entre um período e outro. Nas palavras da pesquisadora,

> (...) cada uma das idades (...) se diferencia pela estrutura qualitativamente peculiar de suas particularidades, e a passagem de uma [etapa] para outra não representa um processo evolutivo, mas um salto dialético em direção a uma nova qualidade (Bozhovich , 1976, p. 116).

Aqui, é importante relembrar que, para Bozhovich (1976), a personalidade é uma totalidade psicológica (como aprofundamos mais à frente). Cada período do desenvolvimento da personalidade, então, corresponde a uma forma significativamente distinta de organização dessa

totalidade. Dessa forma, as transformações da personalidade (ou do sujeito como personalidade em desenvolvimento) não podem ser reduzidas ao acréscimo (quantitativo) de uma ou mais características. A própria aquisição de novas características, por ser apropriada por um psiquismo vivo pré-existente, produz uma transformação da personalidade como um todo.

A nova característica (habilidade, afetação, necessidade, cognição) não somente é adicionada à personalidade, mas passa a disputar um espaço no psiquismo, organizado de determinada forma. Do ponto de vista filosófico, a lei que rege o salto dialético de uma qualidade a outra é a suprassunção, compreendida como o movimento de transformação que ocorre como síntese entre a conservação e a destruição de componentes. Para uma nova forma de organização da personalidade, o psiquismo ao mesmo tempo mantém e modifica os elementos que constituem estrutura interna, de forma que cada nova período do desenvolvimento se ergue sob a base do período precedente para negá-lo e, ao mesmo tempo, incorporá-lo no percurso do desenvolvimento (Bozhovich , 2004a).

A transformação da personalidade, quando compreendida como uma totalidade viva, corresponde não apenas a uma transformação das partes que a compõem, mas da relação estabelecida entre as partes. Resgatando a compreensão de Vigotski sobre os períodos do desenvolvimento e as neoformações psicológicas, Bozhovich (2004a) compreende que a própria esfera afetivo-cognitiva apresenta uma dinâmica hierárquica de constituição, na qual determinadas necessidades, interesses ou motivações serão dominantes ou subordinadas a depender do momento do desenvolvimento no qual o sujeito se encontra e de sua relação com as exigências do meio. Nessas condições, uma mesma inclinação (como o desejo de agir "por conta própria") pode se conservar como característica

da personalidade da criança em etapas tardias do desenvolvimento, mas ocupar um lugar ínfimo quando comparado aos períodos iniciais. Desta forma, cada período do desenvolvimento se relaciona com o precedente e o posterior, na medida em que são as condições internas da personalidade como produto e processo psicológico que desencadeiam as suas transformações (Bozhovich, 1976).

Como argumentamos, o critério geral para diferenciar um determinado período do desenvolvimento da personalidade em relação a outro é a tendência geral da personalidade do sujeito em sua relação com a realidade, determinada pela necessidade de desenvolvimento dominante naquele período. e a relação que o sujeito estabelece consigo. A autora, em trabalhos posteriores, considera que cada período do desenvolvimento resulta em uma neoformação da personalidade, ou seja, uma síntese integradora de como o sujeito percebe a si mesmo, aos outros e à realidade objetiva (Bozhovich , 2004a, 2004b, 2004c). Em outras palavras, o ser humano, em cada período do desenvolvimento, terá uma postura específica diante das exigências sociais, resultantes dessas relações e condição a partir da qual responderá como sujeito – uma neoformação que é síntese e que sintetiza a relação entre o sujeito e o meio.

A situação social do desenvolvimento como unidade dialética da tensão entre exigência interna e externa

Bozhovich (1976) retoma o conceito célebre de situação social do desenvolvimento de Vigotski (Prestes, Tunes, 2018) para argumentar sobre o tensionamento entre as exigências internas e externas como motores do desenvolvimento da personalidade. Para a autora,

> (...) o vínculo entre as condições de vida do [sujeito] e suas particularidades psicológicas demonstram um caráter dialético complexo. Por um lado, o trânsito a novas condições de vida é preparado por todo o desenvolvimento anterior da criança e se faz possível apenas de acordo com os êxitos que ele obtém neste desenvolvimento. Por outro, as exigências, apresentadas pela vida à criança na nova etapa de seu desenvolvimento, condicionam a formação ulterior de seu psiquismo. (...) O desenvolvimento psicológico da criança tem sua lógica interna, suas próprias leis e não é o *reflexo passivo da realidade*, em cujas condições realiza este desenvolvimento (Bozhovich , 1976, p. 115).

Não há como compreender a relação entre aquilo que é interno e externo ao sujeito – o psiquismo e o seu meio – sem que sejam analisados em um tensionamento dialético. Com essa constatação, ressaltamos o caráter unitário entre personalidade e meio, na medida em que, para o ser humano em desenvolvimento , não há personalidade sem meio (como se fosse uma entidade autossuficiente), tampouco há um meio externo puro, estático e desprovido de particularidades psicológicas que determinam a relação que o sujeito estabelece com ele.

O tensionamento é motor do desenvolvimento , pois tanto o meio responde às novas aquisições da personalidade em desenvolvimento do sujeito, quanto a personalidade apresenta novas formas de se afetar pelo meio, em uma contínua transformação mútua, ou seja, do sujeito que se transforma enquanto realiza transformações em seu meio. Nesse sentido, a personalidade não é apenas uma cópia interna daquilo que existe no entorno do sujeito, mas uma forma específica de interpretar e se afetar por esse entorno; uma estrutura psicológica que passa a mediar a relação do sujeito com a realidade. Como sugere a pesquisadora,

> (...) a compreensão [do desenvolvimento psicológico] exige sempre a análise não apenas das condições objetivas que influem sobre a criança [o sujeito], mas também sobre as particularidades já

> formadas de seu psiquismo, através das quais refrata a influência destas condições (Bozhovich , 1976, p. 115)

Poderíamos sintetizar que a situação social do desenvolvimento é, então,

> (...) aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psicológico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem até o final deste período (Bozhovich , 1976, p. 123a).

Como defendemos anteriormente, o meio para Bozhovich (1976) não é uma mera fonte de desenvolvimento , mas também um conjunto de relações que instiga no sujeito determinadas formas de interação com a realidade e com os produtos da cultura. As novas características aparecem como potencial de desenvolvimento para o ser humano, então, quando passam a ser exigidas para o sujeito como condição para a sua participação nas atividades sociais. O sujeito, por outro lado, responde a essas exigências de acordo com o nível de desenvolvimento que alcançou naquele período e aquilo que tem o potencial de desenvolver nessas interações sociais. Mais precisamente, a análise da situação social do desenvolvimento corresponde ao

> (...) exame da correlação em que se encontram as exigências e as expectativas provenientes do meio e as possibilidades de que a criança dispõe para responder a elas. Precisamente desta correlação surgem aquelas novas necessidades da criança, aqueles desejos e aspirações que constituem o *sistema motivacional* específico para uma determinada idade, que determina, por sua vez, a *tendência geral de sua personalidade e sua vida afetiva interna* (Bozhovich , 1976, p. 166).

Dessa forma, para além de uma maneira de interpretar ou conceitualizar a realidade ou as circunstâncias – tal como a autora critica o

conceito de vivência vigotskiano (Bozhovich, 1976) –, o meio instiga uma determinada forma de afetação e, consequentemente, formas de agir diante dessas afetações. Em linhas gerais, as expectativas sociais relacionadas a cada período do desenvolvimento , assim como as suas próprias características psicológicas são maneiras cristalizadas das relações sociais, uma determinada forma histórica de organização dessas relações. Nesse sentido, é esperado que se exija da criança e do adolescente aquilo que eles têm o potencial de desenvolver, com base naquilo que eles já desenvolveram[12]. A participação nas atividades sociais, então, têm um caráter propulsor e as exigências sociais

> engendram nas crianças necessidades e desejos específicos para cada idade, mas que são sempre sociais por sua origem e conteúdo, e estão dirigidos à realização daqueles objetivos e tarefas que a sociedade apresenta às crianças de cada idade determinada e cuja realização *lhe asseguram uma valoração positiva* pela sociedade e, portanto, *um lugar determinado* entre as crianças e os adultos circundantes (Bozhovich , 1965, p. 35).

Em última instância, aquilo que é valorizado como característica a ser desenvolvida nos sujeitos está relacionado com aquilo que é valorizado socialmente de forma genérica em uma determinada sociedade. Isso não significa que a valoração é uniforme ou universal, na medida em que uma mesma sociedade apresenta formas diversas de atribuir valores (caso contrário, não haveria transformação social ou história) e essa disputa se faz presente tanto nas relações sociais mais amplas, quanto na condição de acesso do sujeito aos produtos da cultura em sua experiência social, sendo

[12] O que, em geral, também está presente de forma profundamente desigual na sociedade capitalista brasileira, na medida em que a vivência da infância e da adolescência se torna, cada vez mais, um privilégio de classe, qualificado também a partir de critérios de gênero, raça e capacidade.

a finalidade do desenvolvimento ultrapassar os limites da imediaticidade da sociabilidade em suas relações cotidianas. Além disso, o próprio sujeito se apropriará de maneira singular das formas de atribuir valor à sua posição social, a partir das referências que herda direta e indiretamente de suas relações sociais, assim como das relações criativas que passa a estabelecer com o seu entorno. É no encontro entre as exigências sociais e a capacidade de corresponder a elas que o ser humano desenvolve as bases para a formação de sua autovaloração (Bozhovich , 2004a).

A concretude da personalidade como unidade na diversidade e o psiquismo como totalidade psicológica

A análise materialista histórico-dialética do desenvolvimento da personalidade estaria incompleta sem uma compreensão mais aprofundada do princípio de totalidade. Para isso, retomamos a célebre frase de Marx (2011b, p. 54), que define que "o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade".

Nas seções anteriores, tentamos expor a dinâmica complexa de constituição e desenvolvimento da personalidade, em um movimento constante de negação, criação e incorporação contidos nas relações entre o sujeito, o meio circundante e os produtos do gênero humano. Em oposição a teorias tradicionais que tendem a encontrar um conjunto limitado de fatores como determinantes da personalidade de um sujeito, a Teoria da Personalidade de Bozhovich busca a compreensão do desenvolvimento da personalidade como síntese de múltiplas determinações e como unidade que consolida a relação do sujeito com a realidade. Do ponto de vista psicológico,

> (...) a formação da personalidade não pode ser marcada pelo desenvolvimento independente de um aspecto único – racional, volitivo ou emocional. A personalidade é, na verdade, um sistema integrado de ordem superior, uma *totalidade indissolúvel* (Bozhovich , 2004a, p. 39).

Essa totalidade indissolúvel é resultante tanto da integração das relações que o sujeito estabelece com a realidade social da qual ele participa, ou seja, dos vínculos que estabelece com o mundo, assim como dos próprios elementos psicológicos que são resultado e parte do processo do seu desenvolvimento . Mais do que a somatória de diferentes partes, a personalidade é a consolidação e estabilização de um modo de o sujeito se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Em outras palavras, a personalidade é, ela mesma, a unidade psicológica que se forma como condição para o ser humano ter uma relação relativamente estável e voluntária com um contexto que exige dele diferentes formas de agir. Assim, a personalidade, por integrar diferentes componentes psicológicos (afetivos-cognitivos-volitivos) e sintetizar a relação do sujeito com o meio, oferece um parâmetro constante e internalizado para o ser singular, ainda que existam mudanças significativas em seu contexto. É a estrutura psicológica que, ao mesmo tempo, é síntese e sintetiza as relações sociais do sujeito.

Retomando a metáfora da relação entre as partes e o todo e ressaltando que a personalidade não é uma simples somatória de partes, a autora defende que

> nenhuma qualidade da personalidade (...) pode existir fora do contexto da personalidade integral [do sujeito], fora do sistema dos motivos de seu comportamento, de suas reações com a realidade, de suas vivências, convicções etc. Cada qualidade mudará seu conteúdo e estrutura em dependência da estrutura da personalidade em que está inserida, em dependência das

> qualidades e particularidades as quais está vinculada, assim como também do sistema de conexões em que atua em um momento concreto do comportamento do homem (Bozhovich , 1976, p. 7).

Vinculada à tradição filosófica materialista, a pesquisadora nos lembra que nenhuma ação ou característica humanas pode ser plenamente compreendida sem uma análise das condições sob as quais emergem, seja diante de uma leitura sobre a relação entre o sujeito e a realidade, seja na relação entre uma característica particular desse sujeito em relação à totalidade psicológica que o compõe. Em última instância, uma mesma característica ou um mesmo comportamento pode ter sentidos e conteúdos completamente diferentes para diferentes sujeitos a depender da estrutura de suas personalidades e, da mesma maneira, uma estrutura da personalidade ou um conjunto de motivações similares podem se expressar em ações ou características completamente diferentes. A noção de totalidade da personalidade, então, nos oferece subsídios para superar as aparências das análises psicológicas – entendidas como análises pontuais e deterministas – em direção à essência dos fenômenos psicológicos, pois nos instiga a compreender o sujeito em sua integralidade, na busca pela conexão entre as expressões imediatas da personalidade (aparência) e a dinâmica complexa que a subsidia (essência).

No entanto, para uma compreensão adequada da teoria da autora, devemos superar a tradicional tradução de integralidade como harmonia, uma vez que a personalidade é uma totalidade não porque integra pacificamente os seus componentes, mas justamente por ser uma unidade do diverso. De acordo com Bozhovich (2025, p. 278-279), "uma personalidade harmoniosa é determinada não tanto pelo desenvolvimento proporcional de seus aspectos, mas por uma determinada relação de seus componentes internos", o que definimos em outro momento como uma

espécie de "*harmonia desarmônica*". Nesse sentido, diferentes elementos da personalidade terão posições hierárquicas diferentes ao longo da vida de um sujeito, uma vez que essa estrutura psicológica integra as suas mudanças psicológicas e as transformações decorrentes da relação que ele estabelece com o meio.

Em contraposição a um modelo friamente estável ou coeso (no sentido de estático e intocável), presente em grande parte das teorias essencialistas da personalidade, a autora reforça que a estrutura da personalidade é uma totalidade viva, mobilizada por suas contradições internas. Assim, ainda que a personalidade se traduza em uma forma específica de o sujeito se relacionar com o mundo, consigo e com os outros, essa estrutura se organiza sob a base de processos de disputa internos – uma síntese unificadora do diverso, mas que se reconfigura a cada nova circunstância, de acordo com suas próprias necessidades e as exigências do meio. É justamente por conceber a totalidade como expressão da realidade em movimento de constituição que a Teoria da Personalidade de Bozhovich é também uma teoria do desenvolvimento da personalidade, uma vez que a personalidade é uma estrutura psicológica que tem o potencial de se desenvolver e de se transformar de acordo com as intervenções da realidade sobre o sujeito e, dialeticamente, do sujeito em relação à realidade.

A unidade de análise como expressão molar da dinâmica da personalidade

Uma das grandes empreitadas de Vigotski na psicologia era a de traduzir os princípios filosóficos, científicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético legado por Marx para a construção do

conhecimento psicológico. O autor, ao criticar o método de decomposição, defende a análise por unidades, concebida como uma

> análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias (..) apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (Vigotski , 2009, 397-398).

O método de análise por unidades instiga a compreensão da essência dos fenômenos ao indagar sobre a unidade mínima que os compõe, isso é, o(s) elemento(s) mais simples que contém, em si, as propriedades do todo. Tal como a reflexão de Marx sobre a mercadoria como unidade fundamental que contém as relações econômico-sociais capitalistas e a reflexão de Vigotski sobre o significado da palavra como a unidade que contém a relação entre o pensamento e a linguagem, Bozhovich também buscou investigar a unidade de análise mínima que contém a dinâmica de constituição da personalidade como estrutura psicológica, ou seja, como a personalidade se expressa na realidade como uma síntese de múltiplas determinações. Para a autora,

> a estrutura hierárquica da esfera de motivações pré-determina a *tendência da personalidade*, que pode ter características muito diversas, segundo os motivos que, *por seu conteúdo e estrutura*, passam a ser dominantes (Bozhovich , 2022, p. 107).

Nesse sentido, o ser humano, ao se inserir nas atividades sociais, se apropria não apenas do conjunto de técnicas e conhecimentos presente nas relações sociais imediatas como produto do acúmulo histórico da humanidade, mas também dos motivos e finalidades daquelas ações e atividades. Assim, aquele conjunto de atividades desenvolvidos socialmente

como meio de satisfação das necessidades coletivas da humanidade, que se traduzem em cada momento histórico em uma sociedade, se torna também uma propriedade singular do sujeito, que passa a atuar de acordo com suas necessidades e motivações como um ser orgânico e social.

No entanto, da mesma forma que uma sociedade apresenta diversas necessidades (muitas vezes contraditórias entre si, como no caso da sociedade capitalista) e diferentes meios para satisfazê-las, o sujeito também carregará em si um conjunto de necessidades e motivos que orientam suas ações e sua posição social. Como vimos anteriormente, a estrutura da personalidade se torna estável não porque apresenta uma tendência única que exclui as demais, mas porque se expressa em um sistema hierárquico de motivações. Nessa direção, uma mesma situação pode despertar no sujeito diferentes formas de agir, assim como as suas diferentes ações podem se orientar para diferentes finalidades, todas de acordo com a luta interna que se estabelece na personalidade como estrutura hierárquica de motivos. Assim,

> na base da direção da personalidade se encontra o sistema de motivos dominantes, que surge no processo da vida e da educação do ser humano, no qual os motivos fundamentais, ao subordinar os restantes, caracterizam a estrutura da esfera motivacional do ser humano (Bozhovich , 1976, p. 349)

Aderir a uma compreensão ingênua da estrutura hierárquica de motivos como base da personalidade como um sistema psicológico pode nos conduzir, porém, a uma postura idealista, com o risco de compreendermos esses processos internos como autossuficientes. É por esse motivo que a pesquisadora se propõe a compreender o elemento que contém as características mais essenciais da personalidade e, nesse sentido, defende que

> a unidade de estudo da personalidade como um sistema hierárquico unificado deve ser o ato (...) [que] difere do conceito de ação (...) e do conceito mais amplo de atividade. Um ato sempre pressupõe um tipo especial de atividade no sujeito. Ele é acompanhado por uma *luta de motivos e uma tomada de decisão* Um ato, portanto, caracteriza a personalidade porque é realizado com o motivo vencedor, *estavelmente dominante* na estrutura da personalidade (Bozhovich , 2025, p. 282).

Do ponto de vista interno, o sistema hierárquico de motivos se refere sempre a um potencial de ação do sujeito – ainda que aqueles motivos não se realizem em atos. Entretanto, a personalidade como estrutura se expressa quando esse sistema de motivos se traduz em decisões que o sujeito toma, isso é, quando o sujeito age de acordo com uma ou outra motivação, que se torna dominante naquela circunstância ou em sua dinâmica mais estável da personalidade.

O conflito interno (a luta de motivos) pode ser mais ou menos intenso e mais ou menos consciente. Bozhovich (2004c) ressalta que, quando dois ou mais motivos parecem ter pesos equivalentes, o sujeito pode viver um estado de sofrimento e, nessa circunstância, o ato se realiza ainda mais evidentemente como uma tendência da personalidade, já que o motivo dominante é resultado de um dilema interno ainda mais intenso e, portanto, o motivo vencedor seria ainda mais expressivo da personalidade. Dessa forma, o mesmo sujeito passará por circunstâncias diversas nas quais suas ações traduzirão uma disputa interna de motivos mais ou menos evidente, mas que nunca é completamente ausente ou homogênea, por mais automática que seja uma ou outra atitude.

Além disso, o ato não necessariamente representa uma decisão consciente. Em partes, o sistema hierárquico de motivações independe da consciência sobre ele, isto é, uma atividade ou uma ação é motivada, ainda

que não se tenha consciência sobre a sua motivação (Bozhovich , 1976). Por outro lado, é justamente a tomada de consciência, como um produto do desenvolvimento do ser social, que permite a organização intencional do sistema hierárquico de motivos pelo sujeito e, nesse sentido, possibilita a realização voluntária de sua conduta (Bozhovich, 2022). No entanto, a compreensão do ato como unidade de análise da personalidade destaca que, mais importante do que aquilo que o sujeito tem a dizer sobre sua personalidade ou a tomada de consciência que tem sobre a realidade e condições internas, é a forma pela qual essa personalidade se traduz em ações e decisões, seja em circunstâncias intencionais ou involuntárias. Em última instância, não é possível abordar sobre a personalidade como estrutura que organiza a atividade do sujeito sem abordar as práticas do sujeito que traduzem as inclinações de sua personalidade, com base no seu sistema hierárquico de motivos, pois o ato é a unidade que expressa na realidade material o resultado de seus processos internos.

Considerações finais

O exercício empreitado até aqui é o de realizar uma síntese da Teoria da Personalidade de Bozhovich de acordo com alguns princípios do método materialista histórico-dialético. Acreditamos que não se trata de uma simples "encaixe" desses pressupostos à teoria em questão, como um movimento puramente arbitrário, mas de tornar mais evidente os aspectos metodológicos que correm nas veias da teoria da autora. Destacamos, em contrapartida, que a análise empreendida até aqui é incompleta, tanto por termos acesso reduzido aos textos completos da autora, quanto pelo fato de existirem mais pressupostos do método que podem não ter sido contemplados no texto. Assim, incentivamos a superação da barreira que

muitas vezes é colocada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural , nos quais os autores "clássicos" da teoria são reduzidos a três pesquisadores, para que uma análise mais apurada seja realizada sobre como a psicologia marxista soviética incorporou o método materialista histórico-dialético no desenvolvimento de seus estudos.

Em última instância, por também nos apoiarmos nos fundamentos do método marxista, acreditamos que a validade de uma teoria está na sua capacidade de orientar a prática humana de acordo com objetivos estipulados. Assim, também tentamos evitar uma postura dogmática, compreendendo que mais importante do que a adequação de uma teoria a uma base epistemológica ou a um conjunto de pressupostos filosóficos, é a capacidade que essa teoria tem de explicar os fenômenos e, nessa direção, contribuir para a realização de transformações intencionais sobre a realidade. Nesse sentido, desejamos que o presente texto instigue o aprofundamento dos estudos da Teoria da Personalidade de Lidia Bozhovich , assim como ofereça condições mais favoráveis para a análise do desenvolvimento da personalidade dos sujeitos e de sua conduta voluntária. Da mesma forma, também esperamos que esse texto fortaleça caminhos para a construção de pesquisas e intervenções implicadas com a transformação das relações sociais em direção à emancipação humana , uma vez que o desenvolvimento pleno da personalidade só é possível em um contexto no qual a sociabilidade favoreça a união entre o sujeito singular e todo o legado histórico da humanidade.

Referências

Bozhovich , L. I. Algunos problemas y metodos de estudio de la psicologia de la personalidad del niño escolar. **In**: Bozhovich, L. I.; Blagonadiezhina, V. L. (org.). **Psicologia de la personalidad del niño escolar - Tomo I.** 1. ed. Havana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965. p. 7–42.

Bozhovich , L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil:** investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

Bozhovich , L. I. Developmental phases of personality formation in childhood (I). **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 35–54, 2004a.

Bozhovich , L. I. Developmental phases of personality formation in childhood (II). **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 55–70, 2004b.

Bozhovich , L. I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 71–88, 2004c.

Bozhovich , L. I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. *In:* Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (orgs.). **Antologia do Ensino Desenvolvimental**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 77–112.

Bozhovich , L. I. A teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e seu significado para os estudos contemporâneos da psicologia da personalidade. *In:* Bianchi, B. (Org.). **Fundamentos da psicologia soviética**. Recife: Editora Ruptura, 2025.

Marx , K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

Marx , K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

Marx , K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Pasqualini, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. **In**: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63–90.

Prestes, Z.; Tunes, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Salina, A. P. **O conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich** : contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural . Dissertação (mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho", 2023.

Salina, A. P.; Asbahr, F. da S. F. A pesquisa teórica a partir do método materialista histórico-dialético. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, **16**(1), 688–706, 2024.

Tanamachi , E. de R.; Asbahr, F. da S. F.; Bernardes, M. E. M. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. **In**: Beatón, G. A.; Souza, M. P. R. de; Barroco, S. M. S.; Brasileiro, T. S. A. (orgs.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural:** interfaces Brasil - Cuba Vol. II. 1. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 91–108.

Vigotski , L, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Vigotski , L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

Capítulo 5

O fenômeno da medicamentalização das crianças na escola e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à análise do desenvolvimento da atenção voluntária

Márcia Justino da Silva [13]
Maria José da Silva [14]
Célia Regina da Silva [15]
Marilene Proença Rebello de Souza [16]

Introdução

O presente texto resulta de reflexões e análises desenvolvidas pelas autoras com a mediação dos debates desenvolvidos junto ao grupo de estudos Vigotski /Marx , visando olhar criticamente para o cenário atual da Educação Básica no que se refere à prescrição de medicamentos controlados para os alunos e alunas, de modo a subsidiar a atuação de profissionais da Psicologia nesse contexto.

Inicialmente cabe estabelecermos uma diferenciação entre medicalização e medicamentalização, ressaltando que a medicalização

[13] Psicóloga com doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

[14] Farmacêutica, doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

[15] Professora assistente efetiva do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU)

[16] Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ocorre quando problemas sociais e educacionais passam a ser interpretados como doenças ou transtornos individuais. Como consequência dessa compreensão, muitos profissionais das áreas da Saúde e da Educação produzem, de forma unilateral, explicações biologizantes (médica) e naturalizantes para dificuldades escolares, que em sua maioria têm origem social, cultural e histórica (Beatón, 2001, 2009; Guaragna, 2024; Guaragna; Asbahr, 2022; Pani, 2017; Silva, C., 2024; Silva; Guaragna *et al.*, 2025; Tejada Mendoza, 2019).

Quanto à medicamentalização, em termos farmacêuticos, refere-se ao processo pelo qual fármacos passam a ser utilizados como principal forma de lidar com condições, comportamentos ou dificuldades que os indivíduos vão apresentando ao longo do desenvolvimento , tratando-se de casos ou situações cuja solução envolve outros meios, como intervenções pedagógicas, sociais, psicológicas ou mesmo mudanças no estilo de vida daquele/a que está sendo diagnosticado/a e medicamentalizado/a (Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Meira, 2011; Moysés; Collares, 2020; Silva; Guaragna *et al.*, 2025; Silva, Maria José, 2014).

Ademais, a medicamentalização envolve a ampliação do uso de medicamentos para tratar condições que poderiam ter outras formas de abordagem; transformação de questões da vida cotidiana em problemas tratáveis com fármacos; e prescrição e consumo crescente de medicamentos para controlar sintomas comportamentais, emocionais ou sociais, desconsiderando os múltiplos fatores associados às circunstâncias nas quais esses sintomas se manifestam. Adicionalmente, esse processo está frequentemente associado ao conceito de medicalização, mas há uma diferença importante entre os dois termos, a saber, a medicalização ocorre quando uma situação vivenciada por uma pessoa passa a ser interpretada

como problema/doença ou condição médica; já a medicamentalização é o processo de centralização do fármaco como solução para problemas diversos, reduzindo a complexidade das questões humanas a intervenções farmacológicas (Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Meira, 2011; Moysés; Collares, 2020; Silva; Guaragna *et al.*, 2025; Silva, Maria José, 2014).

Na área da Saúde e da Psicologia, esse fenômeno é discutido principalmente em relação ao aumento do uso de psicofármacos (medicamentos) para tratar supostos "transtornos" ou "problemas de aprendizagem" como a Deficiência Intelectual, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Discalculia, Disgrafia, Dislexia etc., além de depressão e ansiedade, especialmente em crianças e adolescentes (Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Moysés; Collares, 2020; Silva; Guaragna *et al.*, 2025; Silva, Maria José, 2014).

Esse processo tem se intensificado nas últimas décadas nas escolas, onde profissionais da Educação e da Saúde vêm culpabilizando crianças e adolescentes pelo seu "não aprender". E, buscando respostas para esses supostos "problemas de aprendizagem", observamos um aumento na elaboração de laudos e produção de diagnósticos classificatórios, os quais conduzem unilateralmente ao "tratamento" de estudantes pela via da medicamentalização, como forma de responder as supostas "dificuldades de aprendizagem" atribuídas às crianças e adolescentes durante seu processo de escolarização (Beatón, 2001, 2009; Guaragna, 2024; Silva, Maria José, 2014; Tanamachi ; Meira, 2003; Tejada Mendoza, 2019).

Segundo pesquisadores que estudam essa temática, os supostos "problemas", "transtornos" ou "dificuldades de aprendizagem" estão relacionados a fatores de natureza social. Assim sendo, deveriam ser

compreendidos e enfrentados coletivamente, considerando as determinações sociais, históricas, políticas, culturais, econômicas e pedagógicas que influenciam a educação escolar e seu processo de escolarização. No entanto, com frequência o fenômeno é deslocado para o campo da Saúde e passa a ser interpretado como dificuldades individuais, desconsiderando o contexto social mais amplo que o constitui (Beatón, 2001, 2005; Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Meira, 2011; Moysés; Collares, 2020; Silva; Guaragna *et al.*, 2025; Tejada Mendoza, 2019).

Nesse cenário, as expectativas acerca das intervenções a serem desenvolvidas por profissionais da Psicologia Escolar costumam recair apenas sobre o indivíduo, especialmente quando esse apresenta comportamentos que fogem aos padrões considerados adequados ou esperados pelas normas sociais. Essa forma de compreensão tem se tornado comum no contexto escolar, devido às expectativas relacionadas ao comportamento e ao desempenho das crianças, das/os estudantes durante a escolarização. Tais expectativas, geralmente, fundamentam-se em concepções inatistas e organicistas do desenvolvimento humano, que acabam simplificando a complexidade das dimensões históricas e culturais que constituem a concretude da vida humana, reduzindo o desenvolvimento a mera maturação biológica (Beatón, 2001, 2005; Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Moysés; Collares, 2020; Tejada Mendoza, 2019). Diante disso, torna-se fundamental que psicólogas e psicólogos escolares identifiquem as expectativas presentes nas demandas apresentadas e elaborem estratégias de intervenção em que o manejo das condições de ensino, dos processos pedagógicos seja objeto da atuação dada sua importância para que ocorra a efetivação da aprendizagem.

A realidade escolar e o processo de medicamentalização

A medicalização da educação e da infância tem sido uma temática amplamente discutida por diversos setores da sociedade e profissionais das áreas da Saúde, Educação e Assistência Social – como psicólogos/as, terapeutas ocupacionais, farmacêuticos/as, professores/as, diretores/as de instituições de ensino, assistentes sociais e pela comunidade em geral. Esse debate ganha urgência diante do aumento exponencial dos diagnósticos de TDAH . Embora o fenômeno atinja mais comumente crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, observa-se uma expansão significativa desse cenário para o público adulto. Nestes casos, a busca pelo diagnóstico e pela intervenção farmacológica é frequentemente impulsionada pela necessidade de aprimoramento da performance laboral e pela gestão das demandas complexas da vida cotidiana, consolidando o TDAH como uma condição que atravessa todo o ciclo vital sob a lógica da eficácia e da produtividade (Collares; Moysés, 1996; Guaragna, 2024; Moysés; Collares, 2020; Silva, Maria José, 2014; Tejada Mendoza, 2019).

Dentre os critérios de diagnósticos classificados pela *American Psychiatric Association* (2014, p. 32-33) e segundo Faria *et al*., (2025), o TDAH é um dos denominados "transtornos do desenvolvimento ", com condições que se manifestam no início do período do desenvolvimento da criança e que antecede seu ingresso aos espaços escolares. Dessa forma, sugere-se que é caracterizado por distúrbios no desenvolvimento, provocando prejuízos pessoais, sociais, acadêmicos ou ocupacionais. Quanto à definição do TDAH, de acordo com a *American Psychiatric Association*, conceitua-se que:

> A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento . A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização − e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A *hiperatividade* refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A *impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar) [itálico no original] (APA, 2014, p. 61).

Além disso, entende-se que:

> O TDAH começa na infância. A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade exprime a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância. Ao mesmo tempo, uma idade de início mais precoce não é especificada devido à dificuldades para se estabelecer retrospectivamente um início na infância. As lembranças dos adultos sobre sintomas na infância tendem a não ser confiáveis, sendo benéfico obter informações complementares. Manifestações do transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente (p. ex., em casa e na escola, no trabalho). A confirmação de sintomas substanciais em vários ambientes não costuma ser feita com precisão sem uma consulta a informantes que tenham visto o indivíduo em tais ambientes. É comum os sintomas variarem conforme o contexto em um determinado ambiente. Sinais do transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está recebendo recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob supervisão, está em uma situação nova, está envolvido em atividades especialmente interessantes, recebe estímulos externos consistentes (p. ex., através de telas eletrônicas) ou está interagindo em situações individualizadas (p. ex., em um consultório) (APA, 2014, p. 61).

Diante do exposto, cabe considerar que ainda que o TDAH seja compreendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento de início precoce, cujas repercussões se estendem às esferas pessoal, social,

acadêmica e profissional e apresentar critérios diagnósticos funcionais, os trechos acima evidenciam um conjunto de fatores suscetíveis a imprecisões e equívocos relacionados ao processo de diagnosticar esse transtorno em diferentes momentos da vida.

Dando prosseguimento, de acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), a prevalência mundial da condição situa-se entre 5% e 8%, consolidando-a como um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns na infância. A complexidade do quadro clínico é acentuada pelo alto índice de sobreposição diagnóstica, visto que estima-se que 70% das crianças com o transtorno apresentam ao menos uma comorbidade associada, enquanto 10% manifestam quadros de alta complexidade, com três ou mais transtornos coexistentes (Brasil, 2022a).

Embora os dados corroborem sua gênese na infância, o TDAH apresenta uma taxa de persistência na idade adulta que oscila entre 60% e 70% dos casos, afirmando-se que, com frequência, evolui para um perfil fenomenológico marcado pelo comprometimento das funções executivas e pela desregulação emocional. Em adultos, a prevalência global é estimada entre 1,2% e 7,3%, com estudos específicos apontando uma média de 4,4% na população economicamente ativa (18 a 44 anos). A incidência histórica é superior no gênero masculino e a manifestação da tríade sintomatológica – hiperatividade, impulsividade e desatenção – varia significativamente em intensidade e grau de prejuízo funcional ao longo do ciclo de vida. Esse panorama de cronicidade e impacto na performance laboral tem impulsionado o debate sobre a medicalização da vida adulta, em um movimento que expande as discussões originalmente centradas no contexto escolar (Brasil, 2021).

Diante desses dados alarmantes, que podem ser caracterizados como epidemiológicos, o ano de 2022 representou um marco na institucionalização do manejo do transtorno no Brasil. A publicação da Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022, instituiu nacionalmente o primeiro Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT) para o TDAH . Esse protocolo caracteriza-se por sua abrangência, estabelecendo parâmetros assistenciais que contemplam crianças, jovens e adultos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2022b). É uma diretriz unificada que busca mitigar as disparidades regionais no acesso ao diagnóstico e às tecnologias farmacológicas, consolidando uma política de saúde mental que reconhece a cronicidade do transtorno e a necessidade de suporte terapêutico em todas as fases da vida.

No contexto terapêutico nacional, a abordagem farmacológica do TDAH concentra-se primordialmente no uso do Cloridrato de Metilfenidato (MPH) e do Dimesilato de Lisdexanfetamina (LDX). Apresentaremos primeiro dados do Cloridrato de Metilfenidato e, na sequência, do Dimesilato de Lisdexanfetamina. Dito isso, no cenário farmacêutico, o Cloridrato de Metilfenidato é amplamente conhecido pelas marcas comerciais: Ritalina ®, produzido pelos laboratórios Novartis Biociências e Sandoz Brasil; e Concerta®, nome bastante sugestivo para reparo/conserto, fabricado pela Janssen, da Johnson & Johnson. Para o primeiro, as formas de apresentação são em comprimidos de 10 mg e em cápsulas de liberação prolongada (LA) de 10 mg, 20 mg, 30 mg e 40 mg (Novartis®, 2025a, 2025b, 2025c). Já o segundo fármaco é produzido em comprimidos revestidos, de liberação prolongada e nas concentrações de 18 mg, 36 mg e 54 mg (Brasil, 2012; Janssen®, 2025a, 2025b).

O Cloridrato de Metilfenidato , fármaco psicoestimulante amplamente indicado no tratamento do TDAH , conhecido, também, como a "droga da obediência", é um estimulante do sistema nervoso central (SNC) que atua sugerindo melhorar o desempenho cognitivo, a concentração e a memória, reduzindo a impulsividade e a hiperatividade. Afirma-se que tem a capacidade de alterar ou corrigir a transmissão neuroquímica em regiões do SNC, além de agir regulando o estado de humor (o nível da vitalidade, energia, emoções e a variação entre alegria e tristeza). Essas características fazem com que essa droga seja uma das opções mais consumidas para esta finalidade (Cesar *et al*., 2012; Novartis®, 2025a; Rocha *et al*., 2020).

No contexto brasileiro, a comercialização do Cloridrato de Metilfenidato restringe-se exclusivamente à via oral, sendo as formas farmacêuticas inalatória e injetável formalmente contraindicadas. Diferentemente do Brasil, mercados externos dispõem de formulações para administração transdérmica, as quais, contudo, ainda não foram introduzidas no país (Hospital Alemão Oswaldo Cruz, 2024). Consolidado como a primeira linha de intervenção para o TDAH , atua mediante o bloqueio dos transportadores de dopamina e noradrenalina, o que resulta na elevação da disponibilidade sináptica dos neurotransmissores nas fendas interneuronais. Em termos posológicos, a apresentação de 10 mg do Cloridrato de Metilfenidato é frequentemente prescrita em regimes de uma a duas doses diárias e as evidências clínicas indicam que o início da resposta terapêutica é observado em um intervalo de uma a duas horas após a ingestão oral, caracterizando-o como droga de início rápido quanto ao manejo dos sintomas. No entanto, é interessante observar que, conforme as diretrizes clínicas e as especificações dos fabricantes, a administração em pacientes pediátricos e adolescentes deve, idealmente, integrar terapia

psicológica, educacional e social (Brasil, 1998; Luz; Côrtes; Maronãs, 2025; Novartis®, 2025a; Rang *et a*l., 2004; Rocha *et al*., 2020; Takeda®, 2026;).

De acordo com as análises de Ortega *et al*. (2010), o Cloridrato de Metilfenidato consolidou-se mundialmente como o psicoestimulante de maior consumo, ultrapassando a demanda somada de todos os outros fármacos da mesma classe. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à sua associação direta com o diagnóstico de TDAH . Complementando essa visão, Itaborahy e Ortega (2013) destacam que sua ampla divulgação ao público atua como um catalisador dessa procura, embora, seu uso primordial seja para o manejo do TDAH. A substância também possui indicações restritas para o tratamento da narcolepsia, mitigando os eventos de sonolência excessiva diurna (Hospital Alemão Oswaldo Cruz, 2024; Novartis®, 2025a, 2025b, 2025c; Rang *et al*., 2004).

No que diz respeito ao ranking do consumo do Cloridrato de Metilfenidato para o contexto brasileiro, apresentamos a Tabela 1, que condensa dados desde janeiro de 2014 até novembro de 2021. Vejamos:

Tabela 1 - Quantidades de caixas vendidas de Cloridrato de Metilfenidato no Brasil no período de 2014 a novembro de 2021

ANO	CAIXAS	(%)
2014	1.431.974	–
2015	1.340.409	6,4%
2016	1.360.198	1,5%
2017	1.551.427	14,1%
2018	1.461.873	5,8%
2019	1.861.246	27,3%
2020	1.414.468	24,0%
2021	2.165.557	53,1%

Fonte: autoria própria com base no SNGPC , ANVISA (2020, 2022).

O período a que se refere os dados expostos na Tabela 1 é apresentado como série histórica de comercialização do Cloridrato de

Metilfenidato no Brasil e foi extraído dos registros do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC). Suas análises revelam um fenômeno de "platô oscilante" seguido por um salto quantitativo sem precedentes. Assim sendo, podemos observar que entre 2014 e 2018 o consumo se manteve em uma faixa média de 1,4 milhão de unidades (caixas), apresentando flutuações discretas, entretanto, os anos 2019, 2020 e 2021 introduzem uma nova ordem no consumo do fármaco.

Frente a isso, observa-se uma elevação robusta no ano de 2019, com 1.861.246 caixas, indicando uma expansão diagnóstica e terapêutica já em curso – muito embora o ano de 2020 tenha registrado uma queda atípica (1.414.468 unidades), que pode ser explicada pela interrupção das atividades escolares presenciais e pelo isolamento social durante o auge da pandemia de COVID-19 . Ademais, consideramos que o ano de 2021 demonstra um efeito rebote substancial, com 2.165.557 caixas vendidas até o mês de novembro. Com isso, o Cloridrato de Metilfenidato ultrapassou, pela primeira vez, a marca histórica de 2 milhões de unidades (caixas) anuais, sinalizando não apenas o retorno ao tratamento com o fármaco, mas uma possível intensificação da demanda por foco e produtividade em um cenário de exaustão mental e readequação laboral e acadêmica.

A robustez dos dados quantitativos deve ser lida em intersecção com os estudos de medicalização das crianças e adolescentes que permeiam esta investigação. A isso se acrescenta que, a expiração de proteções intelectuais – ou seja, a quebra de patente da droga de referência[17] – tem

[17] Define-se medicamento de referência o produto (fármaco) inovador cuja eficácia, segurança e qualidade foram cientificamente ratificadas junto à Anvisa no momento de seu registro de mercado. Mais do que um produto comercial, o "status" de referência (como detentor da patente) é uma atribuição regulatória, visto que passa a integrar a Lista de Medicamentos de Referência. Diante disso, o fármaco torna-se o paradigma técnico e o balizador de eficácia terapêutica para o registro de medicamentos genéricos

impulsionado de forma expressiva o mercado de medicamentos genéricos no país. Dados consolidados do ano de 2023 revelam que o setor atingiu a marca de 1,98 bilhão de unidades comercializadas, o que representa um crescimento de 5% no volume de vendas em comparação ao ano anterior. Esse avanço quantitativo é acompanhado por um desempenho financeiro ainda mais intenso, visto que o faturamento do segmento alcançou R$17,9 bilhões, sinalizando uma expansão de 13,5% em relação ao ano de 2022 (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA [CFF], 2024b). Esses indicadores ratificam a consolidação dos genéricos como pilar estratégico da saúde pública, evidenciando uma tendência de migração do consumo para fármacos de menor custo, porém com a mesma garantia de eficácia e segurança dos produtos de referência.

Por outro lado, sob a ótica da medicalização, esse barateamento também sinaliza o risco de uma massificação do consumo, uma vez que barreiras econômicas outrora restritivas dão lugar a uma circulação mais fluida de psicotrópicos entre diferentes estratos sociais. Tal cenário desloca a urgência do debate, que além de focar no custo financeiro deve exigir, também, vigilância rigorosa no que tange à prescrição e o uso racional/responsável dessas substâncias. Outrossim, a eclosão da pandemia impactou profundamente o cotidiano da população, tanto pelo temor ao vírus e às suas incertezas quanto pelo rigor do isolamento e do distanciamento social. Nesse contexto, o Brasil destacou-se entre as nações que mais sofreram as consequências da crise em seu bem-estar emocional, ocupando o quinto lugar em um ranking de trinta países – levantamento

e similares. Para mais informações, consultar o seguinte link: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/acessoainformacao/perguntasfrequentes/medicamentos/medicamentos-de-referencia.

realizado pela Ipsos para o Fórum Econômico Mundial, que buscou registrar o impacto psicológico no período (Calliari; Junqueira, 2021).

Esse panorama de fragilidade psíquica é corroborado por levantamento do Conselho Federal de Farmácia, baseado em dados da Consultoria IQVIA, que demonstra um salto na comercialização de antidepressivos e estabilizadores de humor. Ao confrontar as vendas do ano de 2019 com as do ano de 2022, observou-se que o volume de unidades subiu de 82.667.898 para 112.797.268, um incremento de 36%. Tal fenômeno reflete a tendência global estimada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que apontou um aumento de 25% na prevalência de depressão e ansiedade no primeiro ano de circulação do vírus, sendo que na América Latina essa taxa pode ter atingido 35%, consolidando o uso de fármacos como resposta principal aos impactos emocionais da emergência sanitária (CFF, 2023).

Reforçando essa hipótese, uma notícia veiculada pelo Portal G1 (2023) documentou que a Ritalina ® (Cloridrato de Metilfenidato) sofreu um desabastecimento crítico nas farmácias brasileiras. Segundo o laboratório fabricante, a escassez foi reflexo direto de uma demanda atípica e elevada registrada ao longo de 2022 – precisamente o ano que marcou o retorno integral das pessoas às atividades presenciais, após o isolamento social. Esse desequilíbrio entre oferta e procura pode, de certa forma, evidenciar como a retomada das exigências disciplinares e pedagógicas presenciais impulsionou uma busca imediata pela normalização química dos corpos, saturando a capacidade de produção da indústria frente a uma sociedade que retomava a vida coletiva presencial, parecendo incapaz de fazê-lo sem o suporte do estimulante.

Conforme estabelece a Portaria SVS/MS nº 344/98, o Cloridrato de Metilfenidato é classificado como droga psicotrópica submetida a um regime de controle especial. Tal classificação o vincula à lista "A3", tornando obrigatória a utilização da notificação especial "A" (receita amarela) para sua prescrição por apresentar risco de abuso e dependência (Brasil, 1998; Rocha, *et al*. 2020). Mesmo sob controle rigoroso, verifica-se a necessidade de tecer um amplo debate sobre o uso adequado junto a Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC), Coordenadoria de Assistência Farmacêutica da Secretaria de Estado de São Paulo (CAF/SES), Assistência Farmacêutica de municípios, Comissão Farmacoterapêutica, Conselhos de Classe como os de Farmácia e Psicologia, Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, comunidades médicas e não médicas, dentre outros, tendo em vista a expansão do consumo em municípios e estados do Brasil (Silva, Maria José, 2014).

Em continuidade, na esteira dos fármacos para o TDAH , as diretrizes clínicas vigentes estabelecem uma estratificação terapêutica baseada em sete níveis de evidência e resposta farmacológica. O protocolo de primeira e segunda linhas preconiza o uso de substâncias psicoestimulantes, especificamente o Cloridrato de Metilfenidato e o Dimesilato de Lisdexanfetamina , devido ao seu perfil consolidado de eficácia segundo a farmacologia. Caso as respostas iniciais sejam insuficientes ou apresentem intolerância, a terceira linha de intervenção indica o uso da Atomoxetina . Em estágios subsequentes de refratariedade, entram a quarta e a quinta linhas, as quais se referem ao emprego de antidepressivos tricíclicos, como a Nortriptilina e a Imipramina, respectivamente. Por fim, o escalonamento terapêutico contempla a Clonidina na sexta linha, reservando a Modafinila

para a sétima linha de abordagem, em situações clínicas de maior complexidade ou especificidade (Luz; Côrtes; Maronãs, 2025).

Para este estudo, trazemos para análise, especificamente, os fármacos de primeira e segunda linhas: o Cloridrato de Metilfenidato e o Dimesilato de Lisdexanfetamina , respectivamente. Assim sendo, no que tange ao Dimesilato de Lisdexanfetamina, trata-se de um pró-fármaco da Dextroanfetamina. Sua principal distinção reside na posologia de dose única diária, fator que costuma ser associado a uma maior adesão ao tratamento. Devido à sua conversão enzimática gradual em anfetamina ativa, promove níveis plasmáticos mais estáveis, o que, em tese, reduz as flutuações de efeito e mitiga os riscos de uso abusivo. Evidências clínicas indicam que o início da ação ocorre dentro das primeiras duas horas após a ingestão do medicamento (Brasil, 1998; Luz; Côrtes; Maronãs, 2025; Novartis®, 2025a; Rang *et al*., 2004; Rocha *et al*., 2020; Takeda®, 2026).

Ambos os medicamentos (Cloridrato de Metilfenidato e o Dimesilato de Lisdexanfetamina) são recomendados para pacientes com 6 anos ou mais e, embora operem por mecanismos distintos, ambas as substâncias demonstram eficácia clínica na supressão dos sintomas nucleares atribuídos ao diagnóstico de TDAH . Em conformidade com a Portaria SVS/MS nº 344/98, o Dimesilato de Lisdexanfetamina é classificado como uma substância psicotrópica sujeita a regime de controle especial. Tal enquadramento vincula o fármaco à lista “A3”, o que torna obrigatória a utilização da Notificação de Receita “A” (receita amarela) para sua prescrição, bem como a obrigatoriedade da retenção de receita pelo estabelecimento farmacêutico no ato da dispensação (compra). Tal exigência regulatória fundamenta-se no potencial de risco de abuso e dependência associado à substância (Brasil, 1998; Luz; Côrtes; Maronãs,

2025; Novartis®, 2025a; Rang *et al*., 2004; Rocha *et al*., 2020; Takeda®, 2026).

Os efeitos adversos dos fármacos estimulantes discutidos neste capítulo derivam de suas propriedades simpaticomiméticas[18] e de seu potencial de supressão de apetite. No público infantil, as principais manifestações referem-se à hiporexia e à consequente perda de peso, fatores que podem comprometer o ganho ponderal adequado e, em alguns casos, o ritmo de crescimento é lento, com média de dois centímetros ao longo de um ou dois anos. Além disso, podem ocorrer quadros de insônia, cefaleia, dor abdominal, irritabilidade ou nervosismo, bem como riscos cardiovasculares associados ao aumento da frequência cardíaca. Embora raros, há registros de indução de sintomas psicóticos ou maníacos. É importante notar que o risco de abuso e a dependência associados ao fármaco estão intrinsecamente ligados à hiperestimulação dopaminérgica, decorrente, em grande medida, do uso excessivo ou inadequado da substância (Faria *et al*., 2025; Faraone *et al*., 2021; Janssen®, 2025a, 2025b; Novartis®, 2005a, 2005b, 2005c; Rang *et al*., 2004; Takeda®, 2026).

Todos os dados aqui apresentados foram extraídos do Portal de Dados Abertos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), especificamente por meio do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Vale ressaltar que o SNGPC substituiu a escrituração em livros físicos por registros obrigatoriamente eletrônicos, diante disso, passou a ser o instrumento oficial de monitoramento das movimentações de medicamentos controlados e antimicrobianos comercializados em

[18] Drogas simpaticomiméticas (ou adrenérgicas) são substâncias capazes de mimetizar os efeitos dos neurotransmissores do sistema nervoso simpático, como adrenalina e noradrenalina. Atuam estimulando receptores específicos, o que resulta na resposta de "luta e fuga", preparando o corpo para situações de estresse ou emergência.

farmácias e drogarias de todo o Brasil. A operacionalização desse sistema envolve a transmissão periódica de dados relativos à entrada (compras e transferências) e saída (vendas, transformações e perdas) de produtos industrializados, sob a responsabilidade técnica direta do farmacêutico responsável ou seu substituto legal, conforme estabelecido na Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 22 de 29 de abril de 2014.

Uma vez processadas e armazenadas, essas informações compõem um robusto banco de dados informatizado, que permite o acompanhamento detalhado da comercialização e do consumo de substâncias psicotrópicas e antimicrobianas no território nacional (Anvisa, 2022, 2026b). Outrossim, destacamos que os dados expostos nas tabelas compreendem o período de janeiro de 2014 a novembro de 2021, em observância à Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 586 de 17 de dezembro de 2021. Tal normativa estabeleceu a suspensão temporária e por tempo indeterminado da transmissão de movimentações de medicamentos e insumos farmacêuticos ao SNGPC em decorrência de instabilidades técnicas no sistema iniciadas em outubro de 2021, o que impossibilitou a consolidação de dados oficiais públicos subsequentes.

A Tabela 2, a seguir, sintetiza o volume de unidades (caixas) de Venvanse ® (Dimesilato de Lisdexanfetamina) comercializado no Brasil, revelando uma trajetória de crescimento absoluto e contínuo que espelha o processo de medicalização da *função psíquica atenção* na última década. Os dados da série histórica demonstram uma expressiva expansão das prescrições em território nacional, sendo que os indicadores de 2021 – embora parciais até novembro – já evidenciam uma tendência de alta estrutural do mercado, situando o consumo em patamares significativamente superiores aos do período pré-pandêmico.

Tabela 2 - Quantidades de caixas vendidas de Dimesilato de Lisdexanfetamina no Brasil no período de 2014 a novembro de 2021

ANO	CAIXAS	%
2014	127.238	-
2015	185.076	45,4
2016	271.430	46,6
2017	369.416	36,1
2018	503.483	36,2
2019	637.313	26,5
2020	1.428.149	124,1
2021	793.423	44,4

Fonte: autoria própria com base no SNGPC , ANVISA (2020, 2022).

Ao observar a Tabela 2, verificamos que o consumo de caixas, em números absolutos, cresce de maneira progressiva desde o início da série histórica. Considerando o ano inicial, 2014, e o último ano completo, 2020, o aumento foi de 1.300.911 caixas, o que corresponde a um crescimento percentual de 91,09% no período de sete anos. Concernente aos dados de 2021, relevantes para a compreensão do fenômeno a longo prazo, observamos que, embora o número absoluto de caixas seja inferior ao de 2020 – registrando redução em relação ao pico extraordinário de 1.428.149 unidades – o consumo até novembro (793.423 caixas) já supera o registrado em 2019 (637.313 caixas), representando um aumento de 24,5%. Esse movimento indica que a pandemia não produziu apenas um pico isolado, mas um deslocamento estrutural na curva de consumo do fármaco. Assim, pode-se afirmar que a "régua" da medicalização nacional se elevou de forma significativa. Diante disso, podemos concluir que parte dos indivíduos que iniciaram o uso de estimulantes em 2020 incorporou a substância como uma prótese química necessária para lidar com a chamada "nova normalidade", contribuindo para a consolidação do Dimesilato de Lisdexanfetamina como

uma tecnologia "indispensável" à regulação psíquica (emocional e cognitiva) na contemporaneidade

A escalada do consumo de estimulantes no Brasil evidencia como a lógica da "performance a qualquer custo" – outrora restrita aos domínios competitivos do mundo corporativo – transbordou para o cotidiano das salas de aula, reconfigurando a infância sob a égide da produtividade. Ao observar os dados estatísticos de dispensação dos fármacos com as vivências escolares, revela-se que o diagnóstico e a subsequente intervenção farmacológica operam não apenas como resposta a um transtorno, mas como um mecanismo de adaptação compulsória de crianças e adolescentes a um ideal de eficiência (ajustamento) que desconsidera a complexidade do ser humano e seu desenvolvimento para além do modelo biológico.

No que se refere ao controle sanitário, é paradoxal observar que, apesar do rígido monitoramento exercido pelo SNGPC – que exige a Notificação de Receita "A" (amarela) para psicotrópicos dessa classe – o consumo tenha se multiplicado por seis entre os anos de 2014 e 2021. Tal cenário indica que o controle burocrático, embora fundamental para a rastreabilidade farmacêutica, não tem operado como barreira efetiva contra a expansão diagnóstica ou contra a prescrição baseada em critérios de aprimoramento cognitivo.

Em síntese, a série histórica do Venvanse ® no Brasil, exposta na Tabela 2, não narra apenas a história do "sucesso" comercial de uma molécula, mas sim a trajetória da captura da subjetividade contemporânea pela lógica da performance. A escalada do consumo, culminando no evento extraordinário de 2020 e na consolidação de um patamar elevado em 2021, evidencia como o fármaco extrapolou os limites do diagnóstico psiquiátrico estrito para se instituir como um regulador social da atenção e do humor, funcionando como uma tecnologia de gestão do desamparo e da ineficiência em contextos de crise.

Nesse sentido, observa-se a disseminação do uso de derivados modernos da anfetamina, como o Dimesilato de Lisdexanfetamina , que tem extrapolado os limites da indicação clínica para o TDAH e, ao promover uma elevação das concentrações de dopamina e norepinefrina, vem infiltrando-

se em contextos de sociabilidade e lazer juvenil. Reportagens recentes veiculadas pelo Portal R7 (2025) destacam que o fármaco apresenta novos picos de aceleração que transcendem o período pandêmico, uma vez que as vendas de Dimesilato de Lisdexanfetamina pela indústria farmacêutica registraram um expressivo aumento de 27% entre 2023 e 2024.

Um marco decisivo na trajetória da medicalização da *função psíquica atenção* no Brasil ocorreu em 2 de junho de 2024, com a expiração da patente do Venvanse ® pertencente ao laboratório Takeda, conforme notícia veiculada pelo Portal do Conselho Federal de Farmácia. Este evento encerrou o monopólio japonês sobre a molécula, vigente desde 2013, e viabilizou a entrada da primeira versão genérica do Dimesilato de Lisdexanfetamina no mercado nacional. A produção foi assumida pela empresa farmacêutica mineira Pharlab, integrante do grupo francês *Servier*, cujo projeto de desenvolvimento da molécula remonta ao ano de 2018, em Lagoa da Prata (MG), com submissão à Anvisa ainda em 2020.

Cabe destacar que a introdução do medicamento genérico[19] altera significativamente a economia política do TDAH no Brasil. Diante desse fato, o fármaco deve ser comercializado com valor, no mínimo, 35% inferior ao medicamento de referência. Considerando que o custo da caixa com 28 unidades, em comparação com o produto original, oscila entre R$400,00 e R$500,00, a redução do custo financeiro proporcionada pelo genérico – que passou a ser ofertado em embalagens de 30 cápsulas, nas concentrações de 30 mg, 50 mg e 70 mg – configura uma variável crítica e, portanto, uma

[19] O medicamento genérico caracteriza-se por conter o mesmo princípio ativo, dose, forma farmacêutica e via de administração do medicamento de referência. Sua eficácia e segurança são comprovadas por testes de bioequivalência e biodisponibilidade, o que assegura a intercambialidade com o fármaco original. No Brasil, essa categoria foi instituída pela Lei nº 9.787/1999, visando ampliar o acesso farmacológico por meio da concorrência de mercado após a expiração de patentes. Para mais esclarecimentos indicamos o seguinte *link*: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/medicamentos/genericos.

problemática no que concerne à ampliação do acesso ao fármaco pelos indivíduos (Conselho Federal de Farmácia, 2024a).

Em complementaridade, a Tabela 3, a seguir, tem por objetivo realizar um comparativo entre o aumento do consumo de Cloridrato de Metilfenidato e o de Dimesilato de Lisdexanfetamina .

Tabela 3 – Razão de Consumo (MPH:LDX) no Brasil no período 2014 a novembro de 2021 no Brasil

Ano	Metilfenidato (Caixas)	Lisdexanfetamina (Caixas)	Razão (MPH : 1 LDX)
2014	1.431.974	127.238	11,25
2015	1.340.409	185.076	7,24
2016	1.360.198	271.430	5,01
2017	1.551.427	369.416	4,20
2018	1.461.873	503.483	2,90
2019	1.861.246	637.313	2,92
2020	1.414.468	1.428.149	0,99
2021	2.165.557	793.423	2,73

Fonte: autoria própria com base no SNGPC , ANVISA (2020, 2022).

A análise temporal da Tabela 3 revela que o ano de 2020 consolidou-se como um divisor de águas na dinâmica do mercado farmacológico nacional para os princípios ativos ora discutido. Pela primeira vez na série analisada, observamos uma inversão na lógica de predominância do consumo: a razão[20] entre as substâncias atingiu o índice de 0,99, indicando que o volume de Dimesilato de Lisdexanfetamina , 1.428.149 caixas, superou numericamente o de Cloridrato de Metilfenidato no ano de 2020, 1.414.468 caixas. Esse dado é particularmente expressivo quando

[20] A Razão (MPH:1 LDX) indica o número de caixas do Cloridrato de Metilfenidato comercializadas para cada unidade de Dimesilato de Lisdexanfetamina. Valores inferiores a 1,00, como observado em 2020 (0,99), sinalizam a inversão da predominância de consumo entre as duas substâncias.

contrastado com o cenário de 2014, no qual a razão era de 11,25 para 1, em favor do Cloridrato de Metilfenidato.

Essa "ultrapassagem" ocorrida no primeiro ano da pandemia, 2020, sugere não apenas uma ampliação do mercado, mas uma substituição tecnológica acelerada. O Dimesilato de Lisdexanfetamina , apresentado como uma alternativa de maior precisão e duração, parece ter ocupado o espaço de resposta imediata às demandas de performance e regulação cognitiva exigidas pelo contexto de crise social, elevando definitivamente a régua da medicalização no país. Como podemos observar, em apenas 6 anos (2014-2020) o Dimesilato de Lisdexanfetamina reduziu uma distância de mais de 1,3 milhão de caixas para assumir a liderança do consumo. Vale mencionar que em 2021 a razão volta para 2,73, mas isso ocorre porque o consumo do Cloridrato de Metilfenidato explode para mais de 2,1 milhões de caixas. O maior número já visto da série, ou seja, o mercado não escolheu uma droga, ele se expandiu de forma exponencial em ambas as direções.

A queda do consumo de Cloridrato de Metilfenidato no ano de 2020 reforça a hipótese da medicalização escolar, cujo cenário foi modificado pela pandemia. Nesse contexto, com a ausência do ambiente de sala de aula e da pressão pela performance presencial, o consumo diminuiu. Concernente ao ano de 2021, o aumento superior a 50% em relação ao ano anterior – considerando que dezembro ainda não havia sido contabilizado – aponta para a "gestão tecnocrática do tempo", apontada na análise do Dimesilato de Lisdexanfetamina , o que sugere que o Cloridrato de Metilfenidato, por ser mais acessível financeiramente, especialmente em suas versões genéricas, passa a operar como uma ferramenta de gestão da performance exigida da maioria dos indivíduos na atualidade.

Por fim, enquanto o Dimesilato de Lisdexanfetamina avança pelo *marketing* do "efeito linear e prolongado", o Cloridrato de Metilfenidato sustenta sua hegemonia pela capilaridade no SUS e pelo baixo custo, sendo o protagonista da medicalização em estratos sociais mais amplos. Essa comparação visual nos ajuda a demonstrar como o Cloridrato de Metilfenidato, sendo um fármaco mais antigo e com versões genéricas, mantém a hegemonia em volume, enquanto o Dimesilato de Lisdexanfetamina apresenta uma aceleração percentual significativa devido ao seu posicionamento de mercado.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a compreensão do processo funcional atenção na perspectiva histórico-cultural

Ao recorrer ao referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural , apresentamos uma perspectiva que orienta a compreensão do desenvolvimento humano articulada à possibilidade de transformação social. Trata-se de uma abordagem que possui um caráter ético-político fundamentada na perspectiva marxista, que promove reflexões críticas sobre a realidade social e sobre as formas pelas quais se estruturam as relações sociais a partir do modo de produção vigente. Desse modo, permite-nos questionar o modelo hegemônico que organiza a vida em sociedade e nos orienta a problematizar as condições nas quais essas relações se estabelecem, especialmente no contexto das relações de produção capitalistas, examinando as determinações essenciais do fenômeno (Delari Junior, 2013; Grespan, 2021; Paulo Netto, 2012, 2015).

Nesse cenário, compreende-se que a educação escolar hegemônica, como atividade social forjada no bojo dessas relações sociais vigentes, não

favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, tampouco tem promovido processos formativos que efetivamente contribuam para a humanização dos indivíduos. Frente a isso, a Psicologia Histórico-Cultural , configura-se como uma perspectiva teórica crítica no campo da Psicologia Escolar , visto que oferece uma compreensão revolucionária sobre o desenvolvimento humano. Seu arcabouço conceitual explica *o que é* e *como se processa* tal desenvolvimento, sustentando uma visão que orienta práticas educativas comprometidas com a promoção de um ensino que favoreça o desenvolvimento e a humanização dos indivíduos (Beatón, 2003, 2005; Duarte, 2006; Shuare, 2017; Tanamachi ; Meira, 2003; Vigotski , 2001; Vygotski, 2014).

Sob essa ótica, as contribuições teóricas de Lev Vigotski assumem grande relevância, pois oferecem fundamentos importantes para compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade. Quando sua obra é analisada de maneira aprofundada, torna-se possível reconhecer caminhos para a promoção de um processo educativo que favoreça uma formação focada para a máxima complexificação do psiquismo dos indivíduos, potencializando os processos pedagógicos de forma que as estratégias pedagógicas sejam intencionalmente planejadas para que ocorra o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (Silva, C., 2024; Martins, 2013; Magalhães; Martins, 2020; Tanamachi ; Meira, 2003).

Desse modo, compreender os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural torna-se fundamental para a atuação em Psicologia Escolar , de modo que a/o profissional psicóloga/o possa identificar os obstáculos que estejam impedindo o pleno desenvolvimento das crianças/adolescentes/indivíduos no interior do processo de escolarização.

Ademais, dentre os principais conceitos que estruturam essa perspectiva destacam-se os instrumentos e signos culturais, a cultura propriamente dita, a historicidade, a mediação, o processo de internalização, as funções psíquicas superiores, a zona de desenvolvimento iminente, entre outros[21] (Silva, C., 2024; Martins, 2013; Magalhães; Martins, 2020; Prestes, 2010; Tanamachi ; Meira, 2003).

A partir desses fundamentos, compreendemos que o comportamento humano não se constitui de forma espontaneísta ou natural, ao contrário, é sempre mediado. Essa mediação ocorre por meio dos instrumentos e signos produzidos culturalmente, os quais desempenham papel central na promoção e complexificação do psiquismo humano, sendo as funções psíquicas superiores de origem social. Ou seja, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, possuem origem essencialmente cultural, sendo desenvolvidas a partir da apropriação da cultura, dos instrumentos e signos construídos/elaborados historicamente pela humanidade (Martins, 2013; Martins; Abrantes; Facci, 2017; Vigotski , 1999, 2001; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2014).

Diante do exposto, para a Psicologia Histórico-Cultural , o desenvolvimento humano não pode ser compreendido como um fenômeno exclusivamente biológico, mas como um processo constituído historicamente nas condições concretas da vida social. Dessa forma, produz-se nas circunstâncias materiais e nas formas de organização da existência humana. Outro aspecto relevante para a abordagem, refere-se à

[21] Por questões de limitação de espaço, não podemos desenvolver os supramencionados conceitos da teoria vigotskiana, no entanto, para conhecer mais profundamente indicamos as obras de Martins (2013), Vigotski (1987) e Vygotski (2012, 2014).

transformação da natureza realizada pelo ser humano por meio da atividade do trabalho, isto é, ao modificar o meio em que vive, o ser humano também se transforma, desenvolvendo e tornando mais complexas suas funções psíquicas, o que caracteriza um processo de transformação ontogenética. Destarte, as funções psíquicas superiores se constituem progressivamente no interior das relações humanas e sociais, relações estas que também se organizam em torno do modelo de produção vigente em cada contexto histórico, no nosso caso, o modelo capitalista (Martins, 2013; Grespan, 2021; Paulo Netto, 2012; Shuare, 2017; Tanamachi ; Meira, 2003).

Processo de evolução do autodomínio da atenção e a medicamentalização

As funções psíquicas superiores apresentam elevado grau de complexidade e riqueza, exigindo para sua compreensão a consideração da lógica dialética, aliás, é essa lógica que permeia toda a teoria vigotskiana. É por meio dessa perspectiva que se torna possível compreender o movimento e a dinâmica das funções psíquicas, ressaltando que, embora cada uma possua características e funções específicas, elas não atuam de forma isolada. Pelo contrário, estabelecem relações de interdependência e colaboração no funcionamento do psiquismo humano, razão pela qual são compreendidas como parte de um processo funcional integrado (Martins, 2013; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2014).

Dessa forma, ainda que cada função psíquica tenha atribuições próprias, elas se articulam e cooperam mutuamente na complexificação do psiquismo, no desenvolvimento humano e, portanto, na personalidade de cada indivíduo. Muitas delas atuam simultaneamente, de modo

interfuncional, contribuindo conjuntamente para a organização e o funcionamento do psiquismo. Essa processualidade interfuncional evidencia que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio de um sistema complexo de relações entre as diferentes funções psíquicas (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2014).

No que se refere à atenção, esse processo funcional desempenha papel fundamental na qualidade da percepção e na organização intencional do comportamento. Grosso modo, a atenção pode ser compreendida como um conjunto de operações mentais por meio das quais a consciência seleciona determinados estímulos ou conteúdos, ao mesmo tempo em que inibe outros estímulos concorrentes. Esse processo permite manter, durante certo período, a imagem ou informação focal em estado de disponibilidade cognitiva, favorecendo a orientação da atividade mental e comportamental (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012, 2014).

Entretanto, a atenção não deve ser entendida apenas como um simples mecanismo de focalização sensorial. Trata-se de um processo que envolve a articulação de diferentes mecanismos, a saber, motores, perceptivos, mnêmicos, linguísticos, intelectivos e afetivos cuja coordenação possibilita direcionar a atividade do sujeito para objetivos específicos. Nesse sentido, a *função psíquica atenção* e a *função psíquica percepção* atuam de maneira dinâmica e integrada: enquanto a *atenção* contribui para tornar mais precisa a *percepção* ao destacar aspectos relevantes do campo perceptivo, o próprio campo perceptual, constituído pelas características dos objetos e pelos estados internos do sujeito, também influencia e orienta a atenção. Assim, a seletividade atencional torna-se essencial diante da grande quantidade de estímulos que alcançam o sistema sensório-perceptivo, permitindo que um fluxo amplo de sinais seja

organizado em uma figura significativa capaz de orientar a ação do indivíduo (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a *atenção* como um processo de natureza cultural e histórica, defendendo que seu desenvolvimento ocorre no interior das relações humanas. Dessa forma, essa perspectiva se distancia de interpretações que explicam a *atenção* apenas como resultado de mecanismos orgânicos ou neurofisiológicos; também, afasta-se de concepções que a tratam como uma faculdade subjetiva isolada, atribuída exclusivamente à vontade individual. Mesmo reconhecendo a existência da base biológica, a teoria vigotskiana sustenta que as formas mais complexas da *atenção* se constituem histórica e culturalmente, à medida que a vida em sociedade passa a exigir maior controle e domínio voluntário da conduta, especialmente quanto à atividade vital humana, o trabalho, e nas relações de cooperação entre os indivíduos em sociedade (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Nesse processo, ocorre uma transformação qualitativa das expressões naturais da *atenção*. Tais expressões, inicialmente relacionadas a respostas imediatas e reflexas diante das situações, passam a assumir características mais complexas, tornando-se dirigidas e mediadas por signos culturais, além de orientadas por motivos socialmente atribuídos. Essa compreensão amplia o entendimento sobre a *atenção* ao superar explicações reducionistas que a restringe a processos exclusivamente cerebrais; ao mesmo tempo, que contribui para questionar interpretações medicalizantes e psicologizantes, frequentemente presentes nas análises do comportamento das crianças em idade escolar e, em especial, quando se

trata do desenvolvimento infantil (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Vigotski postula que nos primeiros anos de vida da criança, a *palavra* tende a se apoiar em pistas sensoriais marcantes dos objetos, ou seja, nos aspectos que mais se destacam perceptivamente. Esses elementos mais evidentes funcionam como pontos de referência que orientam a atenção da criança para aquilo que se sobressai no ambiente. Com a repetição das experiências que articulam palavras e objetos, o campo perceptivo vai sendo ampliado e os significados tornam-se mais estáveis, possibilitando a formação de equivalentes funcionais dos conceitos (científicos), que serão desenvolvidos mais tarde na criança e para o qual a educação escolar tem importância preponderante (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Com a entrada na idade escolar, a internalização dos signos e a aprendizagem de sistemas conceituais passam a reorganizar o direcionamento da atenção na criança. Neste momento, não é apenas a atenção que favorece a formação de conceitos, mas os próprios conceitos passam, também, a orientar a atenção, pois permitem selecionar características relevantes, antecipar relações, formular expectativas e elaborar hipóteses. Dessa forma, a atenção voltada aos aspectos essenciais deixa de depender apenas da intensidade sensorial dos estímulos e passa a se relacionar com a estrutura lógica dos problemas, com as regras do campo de conhecimento e com critérios internalizados de correção (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Paralelamente, outras funções psíquicas como memória (lógica), imaginação, emoção e sentimento, além dos processos motivacionais, influenciam a estabilidade e a flexibilidade do foco atencional, diante disso,

a *atenção* se constitui como um sistema interfuncional que se desenvolve em interrelação. Destarte, a *atenção*, compreendida como uma função psíquica superior, não se desenvolve de forma isolada ou a partir de si mesma, mas em função do lugar que passa a ocupar no conjunto das relações interfuncionais do psiquismo. Com isso, ela não pode ser entendida como um traço fixo ou uma característica estável do indivíduo. Trata-se, antes, de uma forma de organização do funcionamento psicológico que se estrutura em função de objetivos e demandas construídas/estabelecidas cultural e socialmente (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Ademais, o desenvolvimento da *atenção* está relacionado ao processo de complexificação das relações sociais e das condições materiais de existência dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que se desenvolve nesse contexto, a *atenção* também se torna condição para essa própria complexificação, visto que sustenta processos importantes da atividade psíquica e cognoscente humana, como o planejamento, a coordenação das ações, a aprendizagem mediada por conceitos, a capacidade de autorregulação do sujeito etc. (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Em uma perspectiva funcional e inter-relacionada, a *atenção* pode ser compreendida como o processo pelo qual a consciência, mediada por signos e orientada por motivos, seleciona e mantém determinados estímulos ou conteúdos em destaque, enquanto outros são inibidos. Esse processo permite organizar a percepção e orientar a ação de maneira coerente e eficaz. Ao mesmo tempo, a qualidade da atenção está diretamente relacionada à estrutura da atividade realizada e ao nível de internalização dos instrumentos simbólicos – como signos e sistemas de

significação – que possibilitam direcionar o foco mesmo sem depender exclusivamente dos estímulos presentes no ambiente (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Tais considerações a respeito da gênese e desenvolvimento da *atenção* voluntária como elemento do sistema interfuncional do psiquismo em sua estreita relação com as condições de vida dos sujeitos nos fornece um contraponto em relação ao processo de medicamentalização denunciado no início deste texto. O arcabouço conceitual da Psicologia Histórico-Cultural nos mostra que percebe com maior precisão aquele/a que compreende por que observa, para que observa e de que maneira deve fazê-lo, contando ainda com recursos da linguagem, com conhecimentos e estratégias que permitem manter, ajustar ou redirecionar o foco conforme as exigências da tarefa e os sentidos envolvidos na atividade. Desse modo, o desenvolvimento da *atenção* resulta da complexificação da vida social do sujeito e, simultaneamente, torna-se condição essencial para a própria organização dessa vida social (Martins, 2013; Silva, Márcia, 2026; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Em tratando-se de um processo cuja gênese é socialmente instituída e que não tem causalidade estritamente orgânica, defendemos que quando esse conjunto de processos se encontra bem desenvolvido, a atenção deixa de ser mero direcionamento do olhar e passa a constituir uma forma de regulação da atividade psíquica e, com isso, passa a direcionar o próprio desenvolvimento , e a qualidade das mediações disponíveis ao indivíduo terá papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de controle voluntário da *atenção*.

Considerações finais

Ao analisarmos os pressupostos que orientam a compreensão do desenvolvimento da atenção na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e relacioná-los ao processo de medicamentalização apresentado inicialmente, verificamos uma contradição entre a identificação do transtorno, o TDAH , como distúrbio individual a ser superado exclusivamente com o uso dos fármacos aqui expostos e as necessidades relacionadas à promoção intencional do desenvolvimento da *função psíquica atenção*.

Como vimos, o desenvolvimento dessa função psíquica ao longo do período escolar é de grande relevância, visto que ela é de extrema importância para o desenvolvimento do controle voluntário (autodomínio) da conduta. Trata-se de um processo no qual a atenção realiza um salto qualitativo, passando de sua forma elementar (involuntária) para uma forma voluntária, mediada e orientada pela organização intencional dos processos de ensino e de aprendizagem. Tal compreensão fundamenta a prática de profissionais da Psicologia que atuam em contextos educacionais, ao oferecer subsídios para compreensão e análise do desenvolvimento humano à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural . Defendemos essa abordagem por entendermos que seu arcabouço teórico-metodológico possibilita orientar a atuação de psicólogas/os escolares e educacionais no planejamento intencional de intervenções /estratégias que contribuam para que os processos pedagógicos se constituam como promotores do máximo desenvolvimento dessa função psíquica e, na dimensão da totalidade, do pleno desenvolvimento humano.

Compreendemos que, em um cenário como o apresentado neste texto – que impõe impactos diretos ao bem-estar, às dinâmicas comportamentais e ao processo de ensino e de aprendizagem – a sociedade

que, historicamente, vem submetendo os fenômenos da vida e da educação ao crivo médico (área da saúde), encontra, na conjuntura atual, condições objetivas que favorecem a expansão de diagnósticos vinculados ao processo de escolarização e a consequente escalada nas prescrições farmacológicas. Tal movimento se sustenta em uma lógica medicalizante que reduz comportamentos complexos a meras expressões orgânicas individuais, desconsiderando que o psiquismo humano se constitui histórica e culturalmente nas relações sociais, mediado por instrumentos e signos, no interior de vivências sociais concretas.

Nessa direção, ao negligenciar as dimensões histórica, cultural, social, política, econômica, pedagógica entre outras, obscurece-se a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade; e do caráter interfuncional do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, neste caso enfocamos a *atenção* e, por consequência, de como se processa o autodomínio da conduta. Frente a isso, perde-se de vista a construção social em torno do fenômeno do TDAH , cuja compreensão exige a apreensão de suas múltiplas determinações no contexto das relações sociais e educacionais que o conformam, bem como da "escolha" de sua forma de manejo na sociedade capitalista em que vivemos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-5. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. **Dicionário de dados** – Painéis gerenciais de dados públicos de medicamentos industrializados. Versão 1.0. Setembro, 2020. Disponível em:

https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjg0ZmFkYjItZmNmOC00M2M1LWI2YjQtMzU4OGMzNjA2NzcwIiwidCI6ImI2N2FmMjNmLWMzZjMtNGQzNS04MGM3LWI3MDg1ZjV lZGQ4MSJ9. Acesso em: 28 mar. 2026.

_____. Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Venda de Medicamentos industrializados e manipulados. **Painéis Gerenciais de Dados Públicos de Medicamentos Industrializados.** 2022. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjg0ZmFkYjItZmNmOC00M2M1LWI2YjQtMzU4 OGMzNjA2NzcwIiwidCI6ImI2N2FmMjNmLWMzZjMtNGQzNS04MGM3LWI 3MDg1ZjV lZGQ4MSJ9. Acesso em: 28 mar. 2026.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Relatório de dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC)**: comercialização de substâncias psicotrópicas e entorpecentes no Brasil (2014-2021). Brasília, DF: Anvisa, 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/fiscalizacao-e-monitoramento/sngpc/relatorios-de-dados. Acesso em: 28 mar. 2026.

_____. Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Venda de medicamentos controlados, antimicrobianos e agonistas de GL1 - Medicamentos industrializados. **Dados Abertos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2026b. Disponível em: https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/venda-de-medicamentos-controlados-e-antimicrobianos---medicamentos-industrializados. Acesso em: 29 mar. 2026.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cromoset, 2001.

_____. El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano**. Rev. Horizontes Educacionales**, (pp. 81-87) n. 8. 2003.

_____. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

_____. A Dinâmica Causal das Alterações do Processo de Formação da Personalidade . *In:* FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski** : contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Portaria nº 344, de 12 de maio de 1998**. Aprova o Regulamento Técnico sobre substâncias e medicamentos sujeitos a controle especial. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1998. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/svs/1998/prt0344_12_05_1998_rep.html. Acesso em: 26 mar. 2026.

_____. Ministério da Saúde. Advocacia-Geral da União. Consultoria Jurídica. **Nota Técnica nº 38/2012**: metilfenidato. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/conjur/demandas-judiciais/notas-tecnicas/notas-tecnicas-medicamentos/notas-tecnicas/m/metilfenidato-atualizada-em-29-10-2013.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias em Saúde. **Relatório nº 610**: Dimesilato de lisdexanfetamina para o tratamento de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Brasília, DF: CONITEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/relatorios/2021/20210602_relatorio_610_lisdexanfetamina_tdah_p_20-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.

_____. Ministério da Saúde. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 21 set. 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade. Acesso em: 28 mar. 2026.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em

Saúde. **Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH . Brasília, DF: MS, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt. Acesso em: 29 mar. 2026.

CALLIARI, M.; JUNQUEIRA, H. One year of Covid-19: mais da metade dos brasileiros afirma que saúde mental piorou desde o início da pandemia. **Ipsos**, 19 de abril de 2021. Saúde - Notícias & Eventos: notícias. Disponível em: https://www.ipsos.com/pt-br/one-year-covid-19-mais-da-metade-dos-brasileiros-afirma-que-saude-mental-piorou-desde-o-inicio-da. Acesso em: 28 mar. 2026.

CESAR, E. L. R.; WAGNER, G. A.; MAIA, J. M. C.; SILVEIRA, C. M.; ANDRADE, A. G.; OLIVEIRA, L.G. **Uso prescrito de cloridrato de metilfenidato e correlatos entre estudantes universitários brasileiros**. Revista Psiquiatria Clínica, v.39, n.6, p.183-188, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-60832012000600001 . Acesso em: 10 set. 2025.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Dimesilato de lisdexanfetamina, medicamento para TDAH , ganha sua primeira versão genérica 100% nacional**. Brasília, DF: CFF, 04 jun. 2024a. Disponível em: https://site.cff.org.br/noticia/Noticias-gerais/04/06/2024/dimesilato-de-lisdexanfetamina-medicamento-para-tdah-ganha-sua-primeira-versao-generica. Acesso em: 28 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Farmacêutica deve perder patente e Venvanse pode ganhar versão genérica e mais barata**. Brasília, DF: CFF, 15 mar. 2024b. Disponível em: https://site.cff.org.br/noticia/Noticias-gerais/15/03/2024/farmaceutica-deve-perder-patente-e-venvanse-pode-ganhar-versao-generica-e-mais-barata. Acesso em: 28 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Vendas de medicamentos psiquiátricos disparam na pandemia**. Brasília, DF: CFF, 16 mar. 2023.

Disponível em: https://site.cff.org.br/noticia/noticias-do-cff/16/03/2023/vendas-de-medicamentos-psiquiatricos-disparam-na-pandemia. Acesso em: 29 mar. 2026.

DELARI JUNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski : perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, pp. 45-63, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. (4ª ed.). Campinas, SP: Editora autores associados, 2006.

FARIA, A. C. G. D.; COPPEDE, G. M.; SIQUEIRA, G. S.; LOPES, A. C. C.; SILVA, L. A. G.; LIMA, B. S.; ARANTES, M. G. G.; SILVA, A. N. F. Estimulantes versus Não Estimulantes no tratamento do TDAH : Comparação dos efeitos sobre a neurotransmissão dopaminérgica. **Journal of Medical and Biosciences Research**, *[S. l.]*, v. 2, pág. 610–643, 2025. DOI: 10.70164/jmbr.v2i2.645. Disponível em: https://journalmbr.com.br/index.php/jmbr/article/view/645. Acesso em: 26 mar. 2026.

GRESPAN, J. **Marx : uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUARAGNA, C. S. **Medicalização da educação e a pandemia de COVID-19 :** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural . 2024. 380 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2024). Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003245998.

GUARAGNA, C. S.; ASBAHR, F. S. F. Queixas Escolares e outros fenômenos das escolas a partir da Psicologia Histórico-Cultural : um estudo de metapesquisa**. Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual do Maringá, v. 25, n. 1, p. 118-134, 2022, maio. DOI: 10.4025/tpe.v25i1.61560. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61560/751375154284.

HOSPITAL ALEMÃO OSWALDO CRUZ. **Ritalina** : bula, para que serve, como tomar e quais os efeitos colaterais. São Paulo: Hospital Alemão Oswaldo

Cruz, 2024. Disponível em: https://www.hospitaloswaldocruz.org.br/imprensa/hospital-na-midia/ritalina-bula-para-que-serve-como-tomar-e-quais-os-efeitos-colaterais/. Acesso em: 23 mar. 2026.

ITABORAHY, C.; ORTEGA, F. O Metilfenidato no Brasil: uma década de publicações. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3p. 803-816, 2013. DOI: 10.1590/S1413-81232013000300026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/SFLWkLhmbJHtWczFMp79xzQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: mar. 2026.

JANSSEN-CILAG FARMACÊUTICA. **Concerta®**: cloridrato de metilfenidato: comprimidos revestidos de liberação prolongada: bula para o profissional de saúde. São Paulo: Janssen-Cilag, 2025a. Disponível em: https://assets.jnjlabels.com/innovativemedicine/latam/brasil/concerta-pub-vps.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

JANSSEN-CILAG FARMACÊUTICA. **Concerta®**: cloridrato de metilfenidato: bula para o paciente. São Paulo: Janssen-Cilag, 2025b. Disponível em: https://assets.jnjlabels.com/innovativemedicine/latam/brasil/concerta-pub-vp.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

LUZ, L. D.; CÔRTES, R. M. S.; MAROÑAS, P. de A. Comparação entre Lisdexanfetamina e Metilfenidato no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade infantil: uma revisão de Literatura. **Acta MSM**, Rio de Janeiro, v. 12, mar. 2025. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/ACTA_MSM/article/view/588/681. Acesso em: 28 mar. 2026.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, *58*(55), 2020. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017 – (Coleção educação contemporânea).

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

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir. A patologização da vida. **Educação, sociedade & culturas**, n. 57, p. 31-44. ISSN: 0872-7643, 2020. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/11.

NOVARTIS BIOCIÊNCIAS. **Ritalina ®/Ritalina LA®**: cloridrato de metilfenidato: cápsula dura de liberação prolongada; comprimido: bula para o médico. São Paulo: Novartis, 2025a. Disponível em: https://portal.novartis.com.br/medicamentos/wp-content/uploads/2021/11/Bula-RITALINA-Capsula-Dura-de-Liberacao-Prolongada-Comprimido-Medico.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

NOVARTIS BIOCIÊNCIAS. **Ritalina ® LA**: cloridrato de metilfenidato: cápsula dura de liberação prolongada: bula para o paciente. São Paulo: Novartis, 2025b. Disponível em: https://portal.novartis.com.br/medicamentos/wp-content/uploads/2021/10/Bula-RITALINA-Capsula-Dura-de-Liberacao-Prolongada-Paciente.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

NOVARTIS BIOCIÊNCIAS. **Ritalina ®**: cloridrato de metilfenidato: comprimidos: bula para o paciente. São Paulo: Novartis, 2025c. Disponível em: https://portal.novartis.com.br/medicamentos/wp-content/uploads/2021/10/Bula-RITALINA-Comprimido-Paciente.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

ORTEGA, F. et al. A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, v. 14, n. 34, p. 499-510, 2010. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/icse/a/qWBjS8FvKTpkKFgQxtnnnxx/abstract/?lang=pt. Acesso em mar. 2026.

PANI, S. G. B. (2017). **De Medicações a Mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH** . 2017. 260 f. Tese (doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-094720/pt-br.php.

PAULO NETTO, J. (Org.). **O leitor de Marx** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. (Org.). **Curso Livre Marx -Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. 2010. 294 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf.

RANG, H. P.; DALE, M. M.; RITTER, J. M.; MOORE, P. K. **Farmacologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

RITALINA: em falta nas farmácias, remédio deve ter abastecimento normalizado nos próximos dias, diz laboratório. **G1**. Saúde. 31/01/2023. Disponível em: https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/01/31/ritalina-em-falta-nas-farmacias-remedio-deveter-abastecimento-normalizado-nos-proximos-dias-diz-laboratorio.ghtml. Acesso em: 15 de set. 2023.

ROCHA, K.S.; SILVA, G.B.; LACERDA, L.G.; COELHO, V.A.T.; MENDES, R.F. Metilfenidato : uso indiscriminado. **Revista Saúde dos Vales**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://rsv.ojsbr.com/rsv/article/view/54. Acesso em: 23 mar. 2026.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética: meu olhar**. (L. M. C. Calejon, trad.). São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA, Célia Regina da. O desenvolvimento humano como objeto de investigação da psicologia educacional no avanço da barbárie no contexto escolar. In S. C. Tuleski, A. F. Franco; F. W. Mendonça; A. B. Callegari (Orgs.). **Novas roupas, velhos fios**: metamorfoses do fascismo na sociedade contemporânea e o papel de uma psicologia anticapitalista. Marília SP: Lutas anticapital, 2024.

SILVA, Márcia Justino. **Atuação de psicólogas/os nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural** . 2026. 410 f. Tese (doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2026).

SILVA, Maria José. **O uso do cloridrato de metilfenidato em unidade infantil da rede pública de Santos**: remediando a desmedida? 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Santos, 2014.

SILVA, M. J.; GUARAGNA, C. S.; FODRA, S. M.; SOUZA, M. P. R. Medicalização na relação saúde-educação: drogas psicoativas, diagnósticos e políticas neoliberais. *In:* SOUZA, M. P. R.; CARVALHO, A. B. (Orgs.). **Medicalização da Educação e da Sociedade**: temas impertinentes. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2025.

TAKEDA PHARMA LTDA. **Venvanse** : dimesilato de lisdexanfetamina. Responsável Técnica: Maria Angela S. Ribeiro. Jaguariúna, SP: Takeda, 2026. Bula de remédio. Disponível em: https://assets-dam.takeda.com/image/upload/v1772715933/LOC/pt-br/Products/Venvanse/VEN_0226_0326_VP.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.

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

TEJADA MENDOZA, A. M. **Políticas de Saúde e Educação na Colômbia e a produção de mecanismos de Medicalização na infância**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17022020-153641/pt-br.php.

VENVANSE cresce consumo entre jovens e especialistas apontam riscos. **Portal R7**, 12 mar. 2025. Disponível em: https://record.r7.com/fala-brasil/video/venvanse-cresce-consumo-entre-jovens-e-especialistas-apontam-riscos-12032025/. Acesso em: 23 mar. 2026.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. (C. Berliner, trad., 2a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicado em 1982).

_____, L. S. **Psicologia pedagógica** (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1926).

VIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana, Cuba: Editorial CientíficoTécnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas – II: Pensamiento y Lenguaje – Conferencias sobre Psicología.** (J. M. Bravo, trad., Vol. 2-II). Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014. (Trabalho original publicado em 1982).

Capítulo 6

UME Mário de Oliveira e o grupo de estudos do LIEPPE : contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no cotidiano de uma escola pública

Cíntia Bellini [22]
José Alves Trindade [23]

Nossa intenção neste texto é narrar o percurso e as influências do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE da Universidade de São Paulo, através de seu Grupo de Estudos da Psicologia Escolar na perspectiva histórico cultural, sobre a dinâmica escolar na Unidade Municipal de Ensino Mário de Oliveira Moreira e na formação de uma identidade escolar pautada em princípios desta psicologia.

A UME Mário de Oliveira Moreira foi inaugurada em fevereiro de 2005. A escola está situada num bairro chamado Vale Verde, no extremo oeste da cidade de Cubatão/SP, divisa com o município de São Vicente/SP. O bairro cresceu vertiginosamente nesses últimos vinte anos, ampliando a demanda da escola na mesma proporção. Para que se possa criar uma representação imagética, a área era um antigo bananal e atualmente conta com aproximadamente 500 lotes, aos pés da Serra do Mar, cercada de Mata Atlântica. Como a geografia do município é basicamente composta por serra e mangue, em boa parte dos lotes são edificadas quatro residências

[22] Coordenadora Pedagógica da UME Mário de Oliveira Moreira, atualmente respondendo pela Direção da Escola.

[23] Assistente de Direção da UME Mário de Oliveira Moreira, aposentado em 2021.

geminadas. O bairro tem os aluguéis mais baratos da cidade, desconsideradas as áreas de favelização que ocupa cerca de 50% do município. Além dos estudantes do bairro, a escola atende uma ocupação situada no bairro Vale Novo, da cidade de São Vicente, que representa por volta de 30% da clientela escolar.

A escola nasceu com uma proposta pedagógica bastante influenciada pelas tendências construtivistas, baseando seu trabalho na Pedagogia de Projetos. Naquela ocasião, os professores realizavam projetos em duplas de séries, com duração variada, segundo os diagnósticos e concepções de cada professor. A escola atendia 10 turmas em dois períodos. Educação Infantil de 4 e 5 anos e as séries iniciais do ensino fundamental, do 1º aos 5º anos. Os estudantes de anos finais, 6º aos 9º anos, precisavam ser transportados para escolas do centro da cidade, aproximadamente 8km de distância, e esta situação provocava uma demanda de luta para a comunidade: trazer estas crianças para estudar no bairro.

Até 2007, em Cubatão, os cargos da equipe gestora foram ocupados por professores designados. Com o concurso público, em 2008 a equipe da escola foi formada com Direção, permanecendo a mesma diretora antes designada, agora concursada, Assistente de Direção e Coordenação Pedagógica, que fazia o trabalho da Orientação Educacional até 2009, quando outra profissional assumiu este cargo na unidade. O ingresso da equipe gestora concursada possibilitou a desvinculação de interesses de políticos locais, que até então apadrinhavam as escolas, e provocou essa equipe a pensar num projeto de escola mais identificado com uma proposta pedagógica capaz de efetivar qualidade de ensino. É importante destacar que, no caso da escola Mário de Oliveira, a equipe gestora iniciou esse trabalho e precisou estudar muito sobre essas possibilidades de mudanças.

Precisou de um processo formativo e o estendeu aos docentes. Essa formação constituiu-se em um dos pilares da história da escola.

A partir de 2008, decidimos partir para projetos anuais de trabalho a fim de facilitar o diálogo e o processo formativo com os docentes. Tínhamos apenas 90 minutos semanais para a organização do trabalho pedagógico, que sempre esteve na centralidade do processo, associado a uma proposta de gestão democrática. Neste ano de 2008, projetos como "A Formação do Povo Brasileiro – Indígenas, Imigrantes e Africanos" e em 2009, um enfoque nas artes, com o projeto "Arte por toda Parte" direcionaram as ações pedagógicas.

Em nossa avaliação atual, as reflexões teóricas estudadas se pautavam na identificação do foco pedagógico e a busca por autores, geralmente de base construtivista ou do, equivocadamente chamado, socio interacionismo. Miguel Arroyo, Emília Ferreiro, Magda Soares, Kátia Stocco e outros eram os mais utilizados, de modo que, nosso olhar estava no fazer pedagógico, na intervenção didático metodológica, com vistas na qualidade de práticas e resultados de aprendizagem. Ainda assim, depois várias assembleias com a comunidade, conseguimos superar o atrelamento do currículo escolar às datas comemorativas.

Em 2009, tomamos conhecimento do Grupo de Estudos do LIEPPE através da psicóloga Ana Paula, que trabalhava na rede educacional do município de São Bernardo do Campo/SP e, juntamente com outras profissionais daquela rede que já conheciam o grupo, entre elas Rose e Inês, que ainda permanecem ativas nos estudos. Nessa oportunidade, a diretora e uma professora da escola participaram de um encontro do Grupo de Estudos do LIEPPE e avaliando que, por conta do nível de aprofundamento

dos estudos, a escola teria bastante dificuldades para acompanhar as discussões.

No final de 2009, a partir das reivindicações da escola e da comunidade, iniciou-se a ampliação do prédio escolar para acolher as turmas de anos finais – 6º ao 9º anos. Com a ampliação, a escola seria desmembrada. As turmas de educação Infantil seriam deslocadas para outra Unidade e se ampliariam as condições para acolher crianças a partir do 1º ano. A UME Mário passaria a trabalhar com turmas do 1º ao 9º ano, o que possibilitaria um acompanhamento histórico das crianças e esta percepção, até hoje, tem grande influência nas opções e condutas pedagógicas da escola. Conhecer a criança, acompanhar seu desenvolvimento , estudar nossas próprias intervenções, projetar perspectivas e antecipar situações nos permite uma avaliação integral das crianças e esta é uma condição bastante importante na nossa trajetória.

Iniciamos o ano de 2010 precisando criar um terceiro período de aulas, enquanto a ampliação da escola seguia seu curso. Tal situação e a chegada de novos professores do ensino fundamental para as séries finais, o fundamental II, geraram dificuldades de organização da demanda escolar e da manutenção do foco no processo formativo docente.

Diante desses novos desafios, recorremos novamente ao Grupo de Estudos do LIEPPE . Os encontros eram mensais, ocorriam nas sextas feiras, no período da manhã e tarde, na sala do Laboratório, no prédio da Faculdade de Psicologia. A princípio, um acerto interno na escola, possibilitou a participação de um membro da equipe nesses encontros. O Assistente de Direção passou a participar das discussões do Grupo e trazer o discutido para o restante da equipe. O contato com a Psicologia Histórico-Cultural permitiu a introdução nas obras de Vigotski a partir de traduções

que não ocultavam seu método de análise, o que nos causou espanto e ampliou o anseio em compreender o autor russo. Também nos permitiu os primeiros contatos com a Pedagogia Histórico Crítica , desencadeando a necessidade da equipe em aprimorar sua formação e a dos docentes.

No processo de reflexão da práxis pedagógica, fomos percebemos que projetos anuais ou projetos por série não correspondiam a um trabalho consistente. Todo ano inaugurava-se uma pesquisa, um acúmulo de suportes e materiais que, ao final do ano, não tinham espaço de continuidade, nem de complementaridade, ou seja, um trabalho que não se nutria historicamente, era engavetado a cada final de ano apenas para memória. Desta análise, baseados nos documentos do Ciclo de Alfabetização que estava sendo adotado na rede, adotamos seus eixos: "Identidade e Cultura ", "Espaço e Meio Ambiente" e "Responsabilidade Social", para criar um currículo temático que integrasse anos iniciais e finais, em torno de um processo de formação integral, que permitisse ligar os conteúdos escolares aos contextos históricos e sociais relevantes na formação das crianças e dos adultos da escola. A perspectiva era aprendizagem significativa, mas dentro dela, nos encontramos com a historicidade e o movimento dialético, com a necessidade de construir pedagogicamente a transformação social que nós, todos filhos das classes populares, desejávamos ver e viver. A intencionalidade em oferecer aos estudantes uma escola pública de qualidade que nós não tivemos, dentro de nossas possibilidades, mobilizou estudos mais aprofundados, para buscar entender a sociedade e como estas estruturas externas condicionam a escola. A Psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia histórico crítica foram dando pistas de como nos articular a partir desse contexto mais amplo que a escola.

Neste contexto o processo de formação de professores seguia densamente, trazendo, através do Assistente de Direção, um grande apoio na Coordenação Pedagógica, promovendo estudos históricos sobre a uma análise social mais ampla, inclusive para os estudos dos Eixos do Complexo Temático: "Identidade e Cultura ", "Espaço e Meio Ambiente" e "Responsabilidade Social", que exigiam uma leitura da totalidade, da compreensão do materialismo histórico dialético, do que fomos nos aproximando progressivamente.

Avançando nas reflexões teóricas, a prática pedagógica seguia em transformação. A escola começou a discutir a organização das séries, a compartimentalização e hierarquização dos saberes em disciplinas, o papel e identidade docente, a discussão dos tempos de aprendizagem das crianças e tudo isso se traduziu em muitas propostas metodológicas, visitas à outras escolas que apresentavam diferenciais positivos, solicitação junto à municipalidade de mais tempo para estudo com professores na escola e, deste contexto nasceu um projeto, o Projeto Transformar .

Não caberia aqui se ocupar em uma descrição minuciosa do Projeto Transformar , essa se estenderia por demasiado e poderíamos nos afastar do foco do texto. Em síntese, o Projeto Transformar se constituiu num projeto de Escola de Aplicação Curricular, instituído por meio de Resolução Municipal. Propondo a ressignificação de tempos, espaços e relações escolares através de práticas coletivas que se constroem nos princípios da autonomia, autoria e interdisciplinaridade que são expressas através de um currículo integrado, espiral, complementar e aprofundado a partir de eixos de estudo: 1) Identidade e Cultura (para 1º, 4º e 7º anos), Espaço e Meio Ambiente (para 2º, 5º e 8º anos) e Responsabilidade Social (3º, 6º e 9º anos). Um projeto de escola cuja principal intenção é a formação global de toda

comunidade escolar pela aprendizagem qualitativa, significativa, contextualizada, analisada criticamente num trabalho com e pelo outro, pela construção de uma sociedade justa.

Entre as atividades desenvolvidas no Projeto Transformar destacam-se uma diversidade de ações que foram coletivamente e intencionalmente construídas. A implementação de "Roteiros de Estudos" (4º ao 9º anos), criados pelos professores e impressos pela escola, que privilegiavam a construção de um comportamento investigativo e de estudante com base nas relações entre grupos, na autonomia de escolha das atividades, responsabilização individual e coletiva e na gestão do tempo e processo pelos próprios estudantes. Também se implementou as "Oficinas Temáticas" (1º aos 9º anos), nas quais os docentes trabalhavam agrupados por Área de Conhecimento, com estudantes em atividades educativas que refletiam a prática, pesquisa e o desafio, proporcionando o encontro entre saberes de forma integrada e explorando linguagens metodológicas diferenciadas. Criou-se uma disciplina chamada "Procedimentos de Estudos" ministrada por professores específicos, na qual os estudantes aprendiam meios e formas de estudos e registros, culminando com os TCCs apresentado pelos estudantes no final do 9º ano. Ainda instituímos as "Vivências", que eram oficinas temáticas que ocorriam do 1º ao 5º ano com a proposta da aprendizagem lúdica, pautada na curiosidade, investigação e produção, envolvendo saberes que extrapolavam o currículo escolar e propiciavam o contato entre faixas etárias diferenciadas, ressignificando relações e agrupamentos de estudantes.

Dos resultados do Projeto Transformar , colheu-se um envolvimento mais qualitativo dos estudantes nas suas relações com a escola, com os colegas e com os saberes. A desenvoltura para exposições orais, construção

do comportamento leitor e de estudante. O desenvolvimento de conhecimentos rompendo com a fragmentação de saberes refletiu-se no desempenho dos estudantes. Professores e funcionários criaram um sentimento de pertencimento e coletividade que motivou e desafiou a todos a buscarem aperfeiçoamento de suas práticas e cooperação para a profissionalização coletiva.

Do feito, ainda muito a se fazer! A escola seguiu seu caminho pedagógico com uma divergência: enquanto parte da equipe diagnosticava a necessidade de aprofundarmos ainda mais os estudos sobre aprendizagem, entendendo que, compreender o processo de desenvolvimento das crianças permite analisar com maior propriedade àquilo que o professor já possui como bagagem didática e pedagógica, resgatando intencionalidades e objetivos e que este lugar de ciência da pedagogia merecia ser resgatado, pois, no nosso contexto social, é desvalorizado e esvaziado de sentido, principalmente nos professores especialistas de disciplinas, em que os processos de aprendizagem ocorrem com maior dificuldade. Outra parte da equipe, defendia que as formações deveriam responder as emergências pedagógicas do cotidiano – avaliação, currículo, gestão de sala de aula, alfabetização, enfim, cada formação correspondente a uma necessidade. Sem conseguir consensos, porque as propostas se anulavam na forma de condução e focos de estudo, realizou-se uma votação entre os professores. O primeiro grupo venceu com grande maioria dos votos, indicando quais caminhos a escola deveria percorrer e como, aprofundando os estudos sobre aprendizagem, estreitando ainda mais a relação com a psicologia histórico crítica e a pedagogia histórico cultural.

A escola, cada vez mais amparada por uma análise de conjuntura e contextos, ao buscar a qualidade do ensino por meio de suas ações e reflexões, não deixou de denunciar a crescente precarização e desvalorização docente, envolvida sempre em quase sua totalidade em greves e paralisações que descreviam as lutas da categoria e educação da cidade. Individualmente, as pessoas usavam de seus meios para esta luta, alguns fazendo oposição direta e pessoal à chefe do Executivo e, dentre outros contextos, isso gerou um ataque direto à diretora da escola daquele tempo e de seu companheiro, professor da unidade, o que mobilizou uma ação da escola e ida à Câmara Municipal junto com outros profissionais que buscavam direitos atrasados. Por situações que não envolveram servidores, encontrou-se um pretexto para a criação de um Processo Administrativo solicitando a exoneração a bem do serviço público de 10 trabalhadores da escola e mais 2 da rede. Destes, toda a equipe gestora e mais seis professores que atuavam na escola. Houve um declarado processo de perseguição política que tinha como alvo alguns desafetos da prefeita em gestão e que acabou envolvendo mais pessoas da escola. Um contexto bastante delicado que teve como resposta a criação de um Comitê de Lutas com alcance para além da cidade, promovendo mobilização de toda a rede de ensino e atos beneficentes que pagaram a parte mais significativa dos honorários advocatícios. Tratou-se de um processo viciado e repleto de contradições, que não respeitou protocolos e, por conta disso, foi arquivado no final de 2013.

No início de 2013, em decorrência deste processo administrativo, ocorreu a suspensão do trabalho pedagógico pelo Projeto Transformar , por ordem da Secretaria de Educação. Como consequência, ocorreu o afastamento de alguns membros da escola por força administrativa e,

posteriormente, por questões de saúde mental e física, ocasionando um dos piores momentos na história da escola. A tensão e as medidas administrativas de controle tomaram um espaço quase absoluto. Duas novas servidoras junto com um grupo de professores que tinham vindo trabalhar na escola para participar do projeto ficaram muito perdidos. Na equipe, o Assistente de Direção e a Coordenadora Pedagógica optaram por permanecer e junto com a os novos membros, outra Assistente de Direção e uma Orientadora Educacional decidiram seguir na escola durante o processo e após seu arquivamento. O restante da equipe preferiu o trabalho em outras unidades, a escola ficou oficialmente com o cargo de diretor vago.

Nessa condição veio o dilema: Ficar e fazer o quê? Estávamos absolutamente vigiados, com um projeto destruído e bastante desmotivados, com um espírito de pausa, de estacionar e rever todo o percurso. Nesse contexto, ampliamos nossa participação no Grupo de Estudos do LIEPPE . A Coordenadora Pedagógica e o Assistente de Direção passaram a frequentar o Grupo presencialmente. As reuniões mensais de estudos sobre Vigotski e sobre o Método Materialista Dialético contribuíram para a retomada.

No processo de retomada, avaliamos que a trajetória da escola deveria seguir sem nenhuma beneficie da municipalidade, com uma compreensão mais sólida de fazer o possível da melhor maneira possível. Já havíamos estudado de forma comparativa os principais teóricos da educação e os hábitos de estudos já estavam incorporados, restava estabelecer a opção por uma linha pedagógica. Foi o que fizemos e em momentos fora do horário de trabalho e sem remuneração, desenvolvemos com os professores estudos do Tomo 3 do Livro do Vigostki em espanhol. Levantamos e

estudamos bibliografias atreladas a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica , com textos da Marilda Facci, da Marilene Proença, da Lígia Márcia Martins, Flavia Ashbar, Juliana Pasqualine, Newton Duarte, Demerval Saviani dentre outros autores. Assistimos e discutimos todos os DVD's produzidos pelo Lieppe. Participamos com grupos de professores de dois Congressos de Pedagogia Histórico Crítica, um em Bauru/SP e outro em São Carlos/SP. Por duas vezes, tivemos a oportunidade de receber a Professora Elenita Tanamachi , até pouco tempo, coordenadora do Grupo de Estudos do LIEPPE . As psicólogas Rose, Celinha e Cárita, do Grupo de Estudos, também vieram conhecer a escola e contribuir em nossas discussões. Participamos, com toda a escola, do evento comemorativo ao aniversário do LIEPPE, com discussões apresentadas pela Professora Marta Shuare. Em 2016, recebemos o Professor Guilhermo Arias Béaton, da Universidade de Havana, Cuba, para conversar com nossos professores sobre o processo de alfabetização em Cuba e indagação da possibilidade de implantação daquele método em nossa escola.

Estudamos sobre a personalidade do professor e da sua posição diante do processo de ensino-aprendizagem, do esvaziamento e desprofissionalização que traz a cultura do professor mediador e ressignificamos o papel da transmissão dos conteúdos, da socialização dos bens e conhecimentos acumulados pela humanidade, da superação do aprender a aprender, da compreensão sobre a construção dos conceitos simples aos complexos, das funções psíquicas elementares e superiores e do desenvolvimento histórico e cultural pela aprendizagem.

A Aprendizagem para nós tornou-se a unidade de análise das quais decorrem todas as demais dimensões da escola, que vão desde as questões estruturais, administrativas e de suporte ao trabalho de gestão das pessoas

e processos, às dimensões pedagógicas e didáticas e do desenvolvimento em si e para si. De tal forma, que todos os aspectos da escola estão interligados e seus produtos dialogam diretamente com a Aprendizagem, ponto de partida e chegada. Buscando uma perspectiva de compreensão dialética, histórico e cultural nos foi permitido olhar para nosso percurso e selecionar nossas ações e reflexões e superando-as por incorporação, movimento este que conhecemos nas reflexões do Grupo de Estudos do LIEPPE e que procuramos implementar em nossa escola.

A Aprendizagem passou a ser estudada e isso possibilitou pensar nossas intervenções, aplicar nossas estratégias e metodologias, acolher e estudar queixas escolares, perceber o que nos compete e como lidar com aquilo que foge ao nosso trabalho, mas se apresenta o tempo todo no nosso fazer. Saber que dialeticamente a aprendizagem leva o desenvolvimento inverte a lógica de trabalho, nos ajuda a superar a lógica maturacional, espontaneísta e orgânica do aprender. As reflexões sobre a construção dos conceitos, da complexificação das funções psíquicas e seu funcionamento, o controle da conduta como proposto por Vigotski , das internalizações e objetivações são parte nosso trabalho. Estudamos a Periodização do Desenvolvimento Psíquico para entender os processos a partir da atividade dominante de cada etapa da vida dos indivíduos, e a Teoria da Atividade para entender o quanto uma ação é, de fato, promotora de desenvolvimento, quando altera e provoca o psiquismo em sua função e estrutura. Este percurso é consequência dos estudos no Grupo de Estudos do LIEPPE e está entranhado na escola.

A pandemia, em 2020, encheu nossa escola de luto. Dani, a Orientadora Educacional faleceu de Covid. Em 2021, o Assistente de Direção se aposentou e em 2022, a Diretora da Escola, que substituiu a

primeira, também se aposentou. Houve uma desestruturação da equipe, da qual permaneceu apenas a Coordenadora Pedagógica, que há 3 anos assumiu a Direção da Escola e formou uma equipe com as professoras da própria escola de forma temporária. Infelizmente, a demanda se impôs de forma brutal e com o objetivo de resguardar a proposta da Unidade, em 2025, apontamos no PPP da escola a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica como referência. Gerou-se uma urgência em trazer para a estrutura física da escola, para sua imagem, a proposta que buscamos vivenciar, de modo que, um outro diretor, que possa vir a assumir a escola, se engaje nesta proposta, se encante com seus princípios, se some a este caminhar. Isso demandou uma reforma absoluta no espaço escolar, de troca de pisos, construção de espaços, organização de carteiras em formato diferente. Tal modificação ainda está acontecendo, mas já é possível notar e entender no que a escola acredita, no papel que a pessoas passam a ocupar, na construção de um trabalho coletivo, com relações mais horizontalizadas, em que professores, auxiliares de limpeza e estudantes interajam, sentem-se na mesma mesa, dialoguem, sejam valorizados em suas funções, compreendam que todos fazem parte de um todo e que estamos na construção de uma sociedade justa, que precisa ser começada por este lugar e por uma identidade que preconize processos de humanização e transformação. Tudo isso, numa rede de ensino carente de inovações e em um bairro com uma significativa parcela da população muito conservadora e religiosa, para nós constituiu-se como uma pretensa ação revolucionária.

Apesar da característica profundamente religiosa, a comunidade escolar se apropriou da proposta da escola que envolve, dentre outras questões, pauta antirracista, de valorização da mulher e anticapacitista. Uma

luta de anos que foi construída na perspectiva de nossos estudos realizados no Grupo de Estudos do LIEEPE. Base, também, para as análises que fazemos da medicalização infantil e patologização da infância, com um trabalho crítico e formativo junto aos professores e familiares, que estão sendo cada vez mais seduzidos pela cultura do laudo e do controle medicamentoso do comportamento.

Nossa identidade é marcada e reconhecida em nossa rede de ensino. Comenta-se que é uma escola na qual se trabalha muito. O ensino construído nessa escola ocupa um lugar de qualidade, com melhores resultados da rede e dentre os melhores resultados da região e estado. Nosso projeto baseado em complexos temáticos permite um trabalho conectado com a análise da realidade que nos cerca, possibilitando que possamos propor reflexões e ações que repensem esta estrutura capitalista que submete a todos nós. Hoje, grande parte de nosso corpo docente permanece na escola por identificar-se com o trabalho, com as relações e clima escolar, os coletivos atuantes - Conselho Escolar, Grêmio e Representantes de Turmas. Essa identidade se corporifica nas nossas práticas, nas atividades extra que oferecemos aos estudantes, na proposta de educação integral em tempo integral que estamos construindo, no trabalho com estudantes de Altas Habilidades /Superdotação, pioneiro na rede, e reflete concepções de nossos estudos. Por fim, na resposta que temos de nossos estudantes, sem violência, sem depredação, com relações cada vez mais humanas e respeitosas, com as asas que eles têm ganhado este mundo, como demonstra nosso acompanhamento dos egressos.

Nossa experiência com o Grupo de Estudos do LIEPPE não apenas contribuiu para dar corpo a nossa identidade, mas modelou nossas subjetividades de forma coletiva e individual. Estudamos juntos o texto “A

Dialética do Singular-Particular-Universal", da Betty Oliveira, em 2013, e sempre que necessário, principalmente pela rotatividade docente, recorremos novamente a ele, pois nos permite perceber como a construção de novas particularidades no cenário de nossa escola enquanto lugar de cultura, partindo de princípios universalizantes ligados aos processos de humanização, permite que cada um, cada sujeito seja transformado também, encontre sentidos, motivos, crie novas perspectivas profissionais e de atuação e se permita atuar de forma coletiva, fazer parte de um projeto de escola, de um projeto de formação e de transformação que humaniza as relações, o aprender e todos os envolvidos. Este legado é também fruto de nossa aprendizagem no Grupo.

Das discussões promovidas e das apreensões provocadas pelo Grupo de Estudos do LIEPPE , entendemos que a natureza de nosso trabalho não anula os condicionantes presentes neste sistema, nesta sociedade, nos valores que ela preconiza e nas relações desiguais que ela gera. Mas de forma bastante organizada, planejada, estudada e fundamentada, possibilita que construamos novos percursos, se destaquem outras formas de pensar, ser e sentir, nos realoque na dimensão do ser e do outro, permite desnaturalizar a desigualdade e a injustiça e, desta maneira, olhar para outras formas de pensar a existência coletiva e individual. Nas brechas das contradições do sistema, novos e outros paradigmas são apresentados e refletidos à luz de uma esperança objetiva, do fazer, da possibilidade da ação revolucionária de quem pensa o ser humano como agente histórico e não mero telespectador da realidade.

Perceber que diante de uma proposta, de um projeto as pessoas se agregam, passam a acreditar e a fazer história local, transformando a concepção de lugar e se formando objetiva e subjetivamente neste espaço

é uma descoberta que temos vivenciado e notamos ainda distante de muitas escolas públicas. Avançar nesta construção e constatação não é possível sem um estudo desta sociedade, sem identificar as marcas que a sociedade capitalista imprime na vida e dimensão social ao qual nos formamos, trabalhamos e existimos. Esta escola está aprendendo a analisar conjuntura, a apreender o movimento dialético em que a história vai sendo tecida, a antecipar ações, fortalecer conquistas e se preparar para cenários diversos, ganhando alguma força para resistir e continuar a caminhar. Os estudos de Marx promovidos pelo Grupo de Estudos do LIEEPE têm grande contribuição nesta condição que seguimos perseguindo.

Em 2025 a UME Mário faz 20 anos e desde 2009, há mais de 15 anos, a participação no Grupo de Estudos do LIEPPE vem influenciando nosso fazer. Não foi uma influência planejada, seguindo protocolos de intervenções. Não seguiu uma receita, foi uma relação construída pelo acolhimento do grupo das necessidades enfrentadas pela escola. Hoje, procuramos seguir os pressupostos apreendidos no Grupo para compor nossa identidade. Eles não se esgotam nas questões pedagógicas, mas se ampliam em todas as dimensões do fazer escolar. Não paramos e não pretendemos parar, mesmo com as dificuldades, os estudos seguem nos referenciando aqui na unidade.

Atualmente, junto com Magali, outra Coordenadora Pedagógica da rede, que quando esteve em nossa escola também chegou a participar do Grupo de Estudos do LIEPPE , estamos conduzindo a formação de todos os Coordenadores Pedagógicos desta Rede Municipal de Ensino , com foco declarado na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica . Uma formação que durou todo o ano de 2025 e trouxe vários conceitos e novas perspectivas sobre o aprender. Chegamos a tratar do conceito de

desenvolvimento , da relação desenvolvimento/ aprendizagem, das funções psíquicas superiores, da periodização do desenvolvimento pela atividade e não pela cronologia e introduzimos a construção de conceitos científicos, de onde pretendemos continuar em formações futuras. Nesta perspectiva, a contribuição do Grupo de Estudos do LIEPPE segue se ampliando não apenas para dentro desta escola, mas para toda a Rede Municipal de ensino, problematizando novas formas de pensar e realizar a ação educativa e apontando a necessidade de uma teoria de aprendizagem que supere o ecletismo, o naturalismo e o espontaneísmo, discutindo o que notamos logo de início: que a formação de professores não ensina como a criança aprende, e não fazendo isso, o que se cria, é uma cultura de modismos e ecletismos pedagógicos e teóricos que não refletem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, criando um ciclo de reprodução didática baseada em tentativas e erros e que não se constitui efetivamente como atividade promotora de aprendizagem. Uma bagagem imensa de estratégias didáticas e metodológicas que não se sabe quando, onde, como e porque devem ou não ser aplicadas, destituindo o professor de seu fazer, de seu ser, de seu eu profissional e da sua capacidade de, intencional e conscientemente, construir o seu fazer.

Em todo este trabalho, que já tem quase 16 anos, há um DNA do LIEPPE , há uma história e cultura que foram e estão sendo construídas a partir de sua capacidade de acolher quatro gestores pedagogos em seus encontros, com a paciência de dirigir sua interlocução de teses e estudos na direção de uma escola pública, no pé da Serra no Mar, que tinha e tem o sonho de fazer as crianças aprenderem, mas não qualquer aprender, um aprendizado que mude a realidade dos grupos e dos sujeitos que ensinamos e possa reverberar na superação desta sociedade desigual e

injusta. O acolhimento de um grupo de pedagogos que se mobilizou para buscar entender e que não tinha vergonha de perguntar quando a discussão ficava muito específica na psicologia e seus conceitos profundos das muitas argumentações que Vigotski usava para compor sua escrita dentro do método materialista histórico-dialético. Estamos engatinhando ainda, mas temos um percurso capaz de aferir a importância deste espaço e da contribuição que o Grupo de Estudos do LIEPPE abriu, modificando nosso ser e nosso fazer e que tentamos provocar nesta escola e fora dela.

De tudo, fica o que é para além das muitas ações realizadas. Fizemos muito, mas a essência é como o fizemos. O diferencial nessas ações foi compreender, cada vez mais, a serviço do que elas ações são realizadas. Ação com intencionalidade. Intencionalidade da aprendizagem de nossos estudantes e de todos na escola, a fim de que ampliem a compreensão da sociedade em que vivemos, condição para superá-la. Todo nosso trabalho foi feito com muitas mãos. Na verdade, muitos corpos, sua história e subjetividades e nos é um grato presente poder partilhar de nosso percurso com o LIEPPE e seus colaboradores a quem nutrimos carinho, respeito, admiração e gratidão. É do pensar o futuro que colhemos a poesia da travessia. Que venham mais 25 anos e muito mais outros deste espaço de conhecimento e transformação, que mudou e tem mudado nosso trajeto, nosso fazer, nosso sentir e ser. Gratidão e Luta Sempre.

Cubatão, abril de 2026.

Capítulo 7

As relações sociais no processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Sandra Maria Fodra [24]

Marilene Proença Rebello de Souza [25]

> Em nenhuma parte, o ser humano se sente tão só quanto no meio de uma multidão à qual não está vinculado por nenhum laço, ou em uma cidade capitalista moderna, na qual o ser humano não sente nem compreende o ser humano[26].
>
> *Vigotski*

O presente capítulo discute a importância das relações sociais no processo de escolarização a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria originada nos estudos de Lev Vygotsky, nas primeiras décadas do século XX. Para a Psicologia Histórico-Cultural , a consciência humana e a subjetividade não se formam isoladamente, mas emergem em processos históricos, motivados por atividades significativas e, principalmente, pelas interações com outros sujeitos.

A incorporação da cultura e dos conhecimentos decorre das relações sociais e impulsiona o desenvolvimento humano, como afirma Vigotski , (2018, p.90), "(...) 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". O

[24] Doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

[25] Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

[26] Vigotski, Psicologia Pedagógica (1924/ 2003, p.221).

desenvolvimento humano é social e necessita de relações colaborativas para a sua efetivação.

O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural foi organizada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos marxistas, contidos no materialismo histórico-dialético, em que os sujeitos são compreendidos como seres históricos e culturais, que vivem em um determinado contexto político, econômico e social. Para Marx (2007, p.93), os seres humanos se constituem a partir da sua "atividade material e com o intercâmbio material dos homens", referindo-se ao trabalho significativo e às relações sociais, categorias basilares para a Psicologia Histórico Cultural. Vigotski (2004) iniciou a organização de uma "psicologia concreta", visando compreender a evolução psíquica como fenômeno histórico-cultural, baseada em uma visão integral do ser humano com possibilidades ilimitadas de desenvolvimento , a partir da sua realidade concreta.

Desde o nascimento, os bebês interagem com seus familiares iniciando o processo de humanização e os primeiros aprendizados, que são ampliados ao longo da vida. Na concepção de Vigotski (1991), o desenvolvimento psicológico ocorre por meio das funções psíquicas superiores ou culturais (FPS), como memória, fala, atenção, pensamento, linguagem, emoção, dentre outras. As FPS se desenvolvem a partir das relações sociais estabelecidas em todos os espaços em que o sujeito convive, promovendo a apropriação da cultura (processo interpsicológico), que posteriormente se transforma em patrimônio individual por meio de

sínteses complexas que agregam novos conhecimentos e sentidos (processo intrapsicológico), ou seja:

> (...) um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. (Vigotski , 1991, p. 80)

O processo de desenvolvimento das FPS não é linear ou acumulativo, ele ocorre por meio de relações em movimento e das atividades significativas desenvolvidas pelos sujeitos, culminando em sínteses que viabilizam saltos de evolução no psiquismo humano. Segundo Vigotski (1991, p.41): "Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos", demonstrando a importância das relações interpessoais no desenvolvimento do psiquismo.

Quanto à atividade significativa, Martins (2011) explica que: "o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza" (p.212). Seja material ou intelectual, a atividade significativa refere-se às práticas humanas desenvolvidas pelos sujeitos a partir das suas necessidades e motivações, que promovem a ampliação dos conhecimentos do mundo e impulsionam o desenvolvimento das FPS. As necessidades mudam em cada etapa da vida, portanto a possibilidade de incorporar novos conhecimentos e realizar novas atividades edificam o processo de desenvolvimento. É importante ressaltar que a atividade também está relacionada à motivação, que decorre da unidade afetivo-cognitiva, ou seja, as emoções e o intelecto são indissociáveis e funcionam como propulsores do comportamento humano, estimulando ou não a motivação para determinadas atividades. Assim explica Martins (2011):

> A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como "conteúdos puros", isentos um do outro. (Martins, 2011, p. 193).

Toda ação é motivada por uma emoção. Como destaca Martins (2011, p.239), "a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas", demonstrando a importância dos afetos no estímulo da ação e na regulação do comportamento.

Para Vigotski (2001, p.139):

> Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas emoções, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.

As emoções e afetos jamais podem ser desconsiderados no processo de desenvolvimento das FPS, pois é na relação com outros indivíduos que a consciência individual e coletiva se desenvolve. Beatón (2005) afirma que os estudos de Vigotski sobre as FPS possibilitaram a explicação da formação de características mais complexas, como:

> (...) a formação da consciência, autoconsciência, autodesenvolvimento, autoeducação, autoavaliação, autorregulação, domínio do próprio comportamento, a formação da concepção do mundo, da sociedade e do próprio ser humano, a personalidade do sujeito (tradução nossa) (Beatón, 2005, p.124).

A constituição da subjetividade é fruto de processos históricos, culturais e sociais. As pessoas participam de grupos sociais em um contexto histórico-cultural que Vigotski chamou de meio, que contém os elementos culturais como as crenças, valores, hábitos, os saberes organizados socialmente que são apropriados e reorganizados, pois a relação dos

sujeitos com o meio é ativa; eles são influenciados e ao mesmo tempo exercem influência sobre o meio (Vigotski, 2018b).

A relação do sujeito com o meio foi chamada de vivência, que consiste na experiência concreta transformada em conteúdos da subjetividade por meio das relações sociais, da comunicação e das atividades significativas desenvolvidas no meio.

> As propriedades do meio refletem nas vivências, ou seja, os recursos físicos, as crenças, os valores, os conhecimentos disseminados, os comportamentos e os demais elementos históricos e culturais presentes no meio são manifestados nas vivências; o mundo externo é apropriado pelo sujeito de forma singular (Fodra, 2025, p.115).

É a partir das vivências que os indivíduos incorporam a cultura e os significados existentes no meio. Como explica Beatòn (2017, p. 124), as vivências promovem "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". A relação ativa com a realidade social, a partir das necessidades e motivações, amplia a consciência dos problemas individuais e coletivos, permitindo a busca da sua superação. Os contextos históricos e sociais influenciam o processo de desenvolvimento humano; a realidade material e cultural constituem a base propulsora deste processo, portanto, os elementos proporcionados pelo meio têm um papel fundamental na constituição da subjetividade e do comportamento das pessoas.

As vivências agradáveis, que geram sentimentos de alegria e bem-estar, contribuem no desenvolvimento saudável dos indivíduos, mas quando os indivíduos vivenciam situações desagradáveis ou violentas que geram sentimentos de tristeza, o desenvolvimento pode ser comprometido porque geralmente, estas situações negativas são caracterizadas por

inibição ou repressão do comportamento. Quanto mais experiências significativas e relações sociais colaborativas o indivíduo tiver, maior é a sua possibilidade de desenvolvimento.

A importância das vivências escolares

A escola tem um papel importante no processo de desenvolvimento das crianças e jovens, principalmente as escolas públicas que são responsáveis pela formação dos estudantes das classes populares, que têm menos acesso a espaços culturais e de lazer, e representam a maior parte das matrículas no país. Cabe às escolas de educação básica promover o aprendizado dos conhecimentos científicos, a sociabilidade entre os seus membros, a consciência cidadã, e o "o pleno desenvolvimento do educando", conforme prescrito no Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 - 1996).

A escola representa o meio que contém os conhecimentos, os valores, as teorias e explicações para os fenômenos desconhecidos, ou seja, a escola pode oferecer atividades significativas que contribuam no processo de humanização e desenvolvimento das FPS dos estudantes.

Aprender os conteúdos científicos pode elevar a compreensão do mundo de uma forma crítica e permitir a intervenção na realidade social e a emancipação dos estudantes. Vigotski (1996, p.64) esclarece a importância dos conhecimentos científicos:

> O conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, ciência, arte, as várias esferas da vida cultural só pode ser assimilado corretamente em conceitos. É certo que a criança assimila verdades científicas e penetra em uma certa ideologia, que está enraizada em vários campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de forma incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, ainda não está ativamente envolvida em sua criação.O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente aquele conteúdo que só em conceitos podem ser apresentados de forma

> correta, profunda e completa, começa a participar ativamente e curativamente nas várias esferas da vida cultural. À margem de pensar em conceitos não consegue entender as relações por trás dos fenômenos. Somente aqueles que os abordam com a chave do conceito estão em posição de compreender o mundo dos elos profundos que se escondem atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo de interdependências e relações complexas dentro de cada área da realidade e entre suas várias esferas (Vigotski , 1996, p.64).

O desenvolvimento do pensamento crítico abre caminhos para a compreensão e a participação na transformação social, mas isso só ocorre com a assimilação dos conceitos científicos durante o processo educativo. Sem a incorporação dos conceitos, as pessoas ficam vulneráveis às ideologias dominantes; portanto, os educadores têm um papel fundamental na emancipação dos estudantes; eles podem desenvolver uma visão crítica ou alienada do mundo. É importante que os educadores organizem espaços dialógicos e participativos para que os estudantes possam conectar os conteúdos às suas necessidades de aprendizagem e assim, tornar o processo educativo significativo para eles. Vigotski (1991) destaca a importância do diálogo e das funções da linguagem nos processos educacionais e considera a fala como uma das mais importantes FPS, porque ela mobiliza a "reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas" (Vigotski, 1991, p.28). O aprendizado pressupõe sentido no que se aprende e não se trata apenas da transmissão de conhecimentos abstratos que os estudantes não vinculam à sua realidade. Paulo Freire (1980, p.69) reforça: "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados." Os conteúdos científicos são incorporados por meio dos processos dialógicos efetivando a apropriação da realidade (processo

interpsíquico) para que possam ser internalizados (processo intrapsíquico) e estimulem o desenvolvimento das FPS.

É necessário que os educadores compreendam as necessidades de formação dos estudantes, para que o processo educativo seja uma prática social e tenha sentido e significado para eles, contribuindo com a resolução dos seus problemas reais. Vigotski (2001, p.243), explica que a educação escolar representa a "fonte de desenvolvimento de algo novo" e não na reprodução de conhecimentos aleatórios; ela tem a missão de desenvolver a autonomia e a consciência crítica para que os estudantes possam transformar a sua realidade concreta.

Para Beatón (2017, p. 32), os educadores devem "garantir um estado emocional positivo e um vínculo afetivo" durante as práticas educativas, que consistem em requisitos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico. Outra questão importante consiste na formação dos educadores que deve fundamentar-se em teorias críticas, que tenham compromisso com a formação humanizadora e emancipatória dos estudantes, promovendo o desenvolvimento psíquico a partir do seu contexto social, político e cultural, e não reproduzir teorias hegemônicas que visam a adaptação e a acomodação das crianças e jovens aos interesses da elite. O processo educativo deve garantir "que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história" (Martins 2011, p.233).

Na concepção de Fodra (2025):

> As vivências de participação democrática promovidas pelas escolas, a partir de políticas educacionais que instituam espaços dialógicos para o enfrentamento dos desafios presentes na realidade concreta, com incentivo à convivência escolar, permeada pelos valores centrados na dignidade humana, constituem-se em elementos basilares para o desenvolvimento de práticas emancipatórias e das Funções Psíquicas Superiores, visando os processos de conscientização e de humanização dos sujeitos; pois, o aprendizado

> que impulsiona o desenvolvimento humano necessita de relações solidárias, colaborativas e dialógicas.

A escola é a instituição que pode proporcionar vivências que estimulem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, oferecendo atividades organizadas para incentivar os laços de amizade, promover a aprendizagem significativa, refletir sobre os problemas cotidianos, colaborando para a formação da consciência e a construção de uma sociedade mais democrática, justa, respeitosa e emancipada.

As políticas neoliberais e o aumento da violência escolar

O aumento dos casos de violência escolar nos últimos anos, demonstra que as experiências vivenciadas na escola têm sido marcadas por situações de violência física, verbal e psicológica, manifestadas por meio de preconceitos criados historicamente, como raciais, de gênero , orientação sexual, de classe social, dentre outros.

As políticas educacionais implementadas no país nas últimas décadas, têm sido pautadas por valores neoliberais que exaltam o individualismo, a competição, o consumismo, a meritocracia e a desumanização das pessoas. Os currículos e as atividades escolares passaram a ser padronizadas pelos sistemas de ensino, deixando de ser significativas e retirando a autonomia dos educadores do processo educativo. As práticas desenvolvidas na escola tornaram-se alienantes, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Neste contexto, os conflitos entre estudantes e entre estes e os educadores tornaram-se rotineiros, inclusive com situações de violência extrema, causando pânico e insegurança na sociedade. Segundo Garcia e

Vinha (2025), foram contabilizados 42 ataques em escolas que causaram a morte de 40 pessoas, sendo 29 alunos, seis profissionais da escola, e cinco atiradores que cometeram suicídio. Durante os ataques, 111 pessoas ficaram feridas.

Como discutido anteriormente, a escola tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens, mas ela tem disseminado valores que fomentam a desumanização, que comprometem as vivências e as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar e ainda incentivam a competição e a violência na escola. As relações sociais colaborativas são fundantes no processo de desenvolvimento humano e precisam ser resgatadas por meio de atividades que promovam a melhoria da convivência na escola, com a instituição de espaços de diálogo, expressão de sentimentos e participação democrática que possam discutir sobre os problemas cotidianos e buscar soluções consensuais para eles. A convivência solidária é elementar no processo de escolarização.

Considerações finais

A pesquisa intitulada "Convivência em escolas públicas e o enfrentamento à violência: uma análise de políticas educacionais da rede estadual paulista ", organizada por Sandra Maria Fodra, sob orientação da Prof. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, investigou o histórico das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo nos últimos 30 anos, demonstrando as mudanças das práticas desenvolvidas nas, aproximadamente, 5100 escolas da rede pública paulista. O estudo fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica e utilizou o materialismo histórico-dialético como método.

A inserção de modelos de gestão empresarial na cultura escolar, advindas de parcerias com institutos financiados pelo capital, transformaram a lógica das práticas escolares que passaram a valorizar mais os resultados do que os processos, por meio de avaliações externas que classificam as escolas, os educadores e os estudantes, e ainda desconsideram as necessidades e desejos da comunidade escolar. O estudo concluiu que as políticas educacionais neoliberais são fundamentadas nos interesses do mercado, com o propósito de formar pessoas individualistas, competitivas, fragilizadas, alienadas, acríticas, desumanizadas e patologizadas; o que consiste em uma violência que prejudica o processo de escolarização, o desenvolvimento humano, a formação da subjetividade e a emancipação das pessoas, fragiliza o processo de democratização da sociedade e estimula os conflitos e a violência escolar (Fodra, 2025).

A participação do Grupo de Estudos sobre a teoria de Marx e Vigotski contribuiu na compreensão dos processos históricos que embasaram a pesquisa e as contradições presentes na legislação e orientações dos programas e projetos implementados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nos últimos 30 anos. As leituras e discussões propostas pelo grupo orientaram na escolha dos textos e autores que fundamentaram o estudo e aprofundaram o entendimento de conceitos utilizados.

Referências

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico-cultural**. São Paulo, SP: Linear B., 2005.

BEATÓN, G. A. Vivência , atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A.

(Eds.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico cultural para o desenvolvimento humano, 217. p. 143-213. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. https://doi.org/10.11606/9788564842380 Disponível em: http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/170. Acesso em: 03 mar.2026.

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, SP, 2025. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24082025-131925/pt-br.php. Acesso em: 03 mar.2026.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar.2026.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica (Tese de Livre Docência). UNESP, Bauru, SP, 2011.

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

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. **Obras escogidas**: Tomo III. (Original publicado em 1984, Editorial Pedagógica, Moscú). Madri, Espanha: Visor Dist., 1996.

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

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 pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018b.

VINHA, T. P.; GARCIA, C. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** [livro eletrônico]: causas e caminhos: atualização. 1 ed. São Paulo: D3e, 2025. Disponível em: https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/. Acesso em: 14 dez. 2025.

Capítulo 8

Múltiplas propostas de atuação de psicólogas/os escolares: uma análise da coletânea "Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior"

Márcia Justino da Silva [27]
Marilene Proença Rebello de Souza [28]

Introdução

A atuação de profissionais da Psicologia no campo educacional constitui tema de interesse recorrente, visto que possibilita refletir, em termos de *práxis,* sobre o alcance de suas intervenções, particularmente no que se refere à promoção do desenvolvimento humano. Tal debate ganha ainda mais relevância no contexto brasileiro recente, sobretudo após a promulgação da Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui a obrigatoriedade da presença de psicólogas/os e assistentes sociais nas equipes pedagógicas da rede pública de Educação Básica, ampliando a visibilidade e a responsabilidade das/os profissionais no interior das instituições escolares.

Nesse cenário, torna-se central a problematização do *quefazer* profissional – termo utilizado por Ignacio Martín-Baró (1997) – especialmente quando considerado o contexto latino-americano, que é marcado por profundas desigualdades sociais, estruturais e históricas.

[27] Psicóloga com doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

[28] Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Ainda que essa discussão extrapole os limites desta investigação, sua menção se faz necessária, tendo em vista os múltiplos atravessamentos que conformam a realidade brasileira, que se insere na latino-americana, incidindo diretamente sobre o campo educacional e sobre as práticas psicológicas nele desenvolvidas.

Ademais, apesar dos avanços teórico-práticos e da ampliação dos espaços de inserção profissional, ainda são frequentes os questionamentos acerca do *fazer* da/o psicóloga/o no campo da Educação, mesmo com os avanços históricos promovidos pelo movimento de crítica realizado pela Psicologia Escolar e Educacional no país; fazendo debates e promovendo reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelas/os psicólogas/os no campo da Psicologia Escolar e Educacional (Antunes, Santos & Barbosa, 2021; Barbosa, 2011; Meira, 2000; Meira & Antunes, 2003; M. Silva, 2019; Souza, 2009, 2010a; Tanamachi , 2020).

É nesse horizonte que se insere o presente texto, cujo objetivo é contribuir para as reflexões teóricas da área a partir das análises de práticas encontradas em literatura especializada. Com isso, busca-se contribuir com a reflexão para materialização de práticas que garantam uma atuação comprometida com o desenvolvimento humano e com a transformação social. Nesse sentido, com o intuito de conhecer a atuação de psicólogas e psicólogos do cargo Técnico-Administrativo em Educação (TAE) que trabalham com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, partimos para investigação das práticas descritas na coletânea *Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior*. Essa literatura configura-se como uma importante fonte de análise, ao reunir experiências de atuação

desenvolvidas, majoritariamente, por profissionais vinculadas/os aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Composta por doze volumes, os quais foram publicados entre os anos de 2017 e 2020, a coletânea congrega uma diversidade de práticas com diferentes formas de intervenção, além de uma grande variedade de abordagens teóricas, o que pode evidenciar, do nosso ponto de vista, a complexidade do fazer profissional nesse contexto (Negreiros & Souza, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Diante disso, o presente capítulo traz análises de práticas de psicólogas/os selecionadas a partir desses volumes, identificando regularidades e predominâncias da atuação no campo da Educação Profissional e Tecnológica , tendo em vista a presença da Psicologia Escolar e Educacional na prática das/os profissionais que trabalham em Institutos Federais de Educação.

Por conseguinte, consideramos que ser psicóloga/o escolar e educacional não é somente pelo fato da/o profissional de Psicologia estar trabalhando em uma instituição de ensino, isto é, não é apenas pelo local de trabalho que se identifica tal profissional − apesar de ainda ser um entendimento comum no cotidiano de muitas/os profissionais −, mas por seu compromisso teórico-metodológico com as questões da escola (Tanamachi & Meira, 2003).

Ancoramo-nos nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural , cuja base teórico-filosófica reside no Materialismo Histórico-Dialético, conforme formulado por Karl Marx . Partimos do entendimento de que tais fundamentos teórico-metodológicos são essenciais para a atuação de psicólogas e psicólogos no campo da Psicologia Escolar e Educacional, visto que possibilitam a compreensão crítica da realidade social e

educacional em que estão inseridas/os (Tanamachi & Meira, 2003; M. Silva, 2026).

Além disso, esse arcabouço contribui para a problematização e a desnaturalização das expressões das desigualdades produzidas no contexto das políticas neoliberais que atravessam a educação escolar. Sob essa perspectiva, tais referenciais permitem explicitar os limites das abordagens hegemônicas que tendem a reduzir a explicação do fracasso escolar, especialmente entre estudantes da classe trabalhadora, a fatores individuais e/ou familiares. Com frequência, essas interpretações atribuem ao/à estudante e/ou ao seu núcleo familiar a responsabilidade pelo seu "não aprender", desconsiderando as determinações históricas, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas, sociais, ideológicas entre outras, constituintes do fenômeno educacional, bem como do processo de escolarização ao qual o indivíduo é submetido por longos anos de sua vida (Duarte, 2006; Meira, 2011; Moysés & Collares, 2020; Souza, 2014; Tanamachi & Meira, 2003).

Em contraposição, as contribuições das teorias vigotskiana e marxista oferecem sustentação ético-política e metodológica para uma *práxis* orientada à transformação social e à construção de uma sociedade emancipada (Grespan, 2021; Paulo Netto, 2012; Shuare, 2017; Vigotski , 1929/2000, 2001; Vigotsky, 1987). Nesse sentido, defendemos a necessidade de que a atuação profissional no campo da Psicologia Escolar esteja alinhada a uma perspectiva crítica, destacando a Psicologia Histórico-Cultural como abordagem teórico-metodológica que oferece fundamentos para a atuação das/os psicólogas e psicólogos escolares e educacionais no contexto dos Institutos Federais de Educação.

Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934) é reconhecido como o principal expoente da Psicologia Histórico-Cultural , posição que se relaciona, em grande medida, ao contexto histórico em que viveu. Inserido na efervescência da Revolução Russa de 1917, não apenas acompanhou as transformações de seu tempo, como também participou ativamente delas, tendo com fundamento a filosofia marxista. Assim sendo, amparado por um sólido domínio teórico e prático do Materialismo Histórico-Dialético, apropriou-se da obra de Karl Marx para elaborar uma nova abordagem no campo da Psicologia (Shuare, 2017; Toassa & Marques, 2024; Vigotski, 2001; Vigotsky, 1987).

Tal empreendimento foi desenvolvido em colaboração com Alexander Romanovich Luria (1902–1977) e Alexei Nicolaevich Leontiev (1903–1979), constituindo um importante núcleo de pesquisadores soviéticos cujos estudos fundamentam as áreas da Psicologia e da Educação. A partir de investigações teórico-experimentais, esses autores trouxeram à baila o papel dos instrumentos e signos culturais, da cultura propriamente dita, da historicidade e da mediação para o desenvolvimento humano e a (trans)formação do psiquismo, destacando processos como a internalização e as relações sociais de cooperação como dimensões fundamentais desse desenvolvimento (Martins, 2013; Martins, Abrantes & Facci, 2017; Toassa & Marques, 2024; Vigotski , 1999; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Nessa perspectiva, as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento) passam por transformações qualitativas mediadas pela cultura, configurando-se em formas mais complexas de auto-organização do ser humano, com isso, promovendo o autodomínio da conduta. Embora tais funções tenham bases biológicas, que se expressam como funções

psíquicas elementares, é por meio da apropriação dos instrumentos simbólicos, produzidos historicamente pela humanidade, que tais funções se requalificam, isto é, processa-se sua forma superior, promovendo uma reorganização progressiva e qualitativa de todo o sistema psíquico (Martins, 2013; Martins, Abrantes & Facci, 2017; Vigotsky, 1987; Vygotski, 2012).

Nas investigações de Vigotski , o autor explica que a aprendizagem desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano, sobretudo por meio da formação de conceitos, conduzindo os indivíduos a sua complexificação pela via dos conceitos científicos. Nessa direção, os processos de ensino assumem caráter decisivo para a efetivação do supramencionado desenvolvimento. Em complementaridade, assinalam Magalhães e Martins (2020) que o ensino impulsiona o desenvolvimento humano e isso implica reconhecer, à luz da lógica dialética que fundamenta a obra vigotskiana, a indissociabilidade entre ambos os processos. Diante disso, podemos afirmar que não há aprendizagem sem ensino nem ensino sem aprendizagem, visto que o ensino promove o desenvolvimento e, simultaneamente, o nível de desenvolvimento que o indivíduo alcança – ou que está em vias de consolidação – constitui-se como a base que possibilita a emergência de novas aprendizagens.

Frente a isso, defendemos que o objeto da Psicologia na Educação não se reduz ao sofrimento psíquico do indivíduo, sua dimensão psicoemocional tal como frequentemente é concebido pela Psicologia Escolar hegemônica; tampouco corresponde à Educação em si, uma vez que esse campo já é analisado por áreas como a Pedagogia, a Sociologia da Educação e a Filosofia da Educação, entre outras; mas orientar a atuação para o encontro entre o sujeito humano e a educação. Com isso, entendemos que a atuação (análises e compreensões) da/o psicóloga/o

escolar e educacional deve voltar-se para a promoção do desenvolvimento humano no interior dos processos pedagógicos, cabendo à/ao profissional não apenas considerá-lo, mas promovê-lo de forma intencional (C. Silva, 2024; Magalhães & Martins, 2020; Tanamachi & Meira, 2003).

Nesse sentido, trata-se de refletir, elaborar e planejar intervenções orientadas à constituição e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir das atividades educativas. Nessa direção, a Psicologia Escolar , de perspectiva vigotskiana, orienta-nos que se deve contribuir com os processos pedagógicos, isto é, as/os profissionais de Psicologia que atuam nas instituições de ensino devem colaborar com a complexificação do psiquismo das/os estudantes, dado que tal desenvolvimento se efetiva por meio da mediação do conhecimento, por sua apropriação (C. Silva, 2024; Magalhães & Martins, 2020; Vigotski , 2001, 2009; Vigotskii, Luria & Leontiev , 2010; Vygotski, 2012, 2014).

Assim sendo, as/os profissionais da Psicologia Escolar devem compreender em que medida sua atuação pode contribuir para que a escola realize sua função social - vez que é espaço privilegiado para promover a apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade por seu público, as/os estudantes. Nessa perspectiva, a/o psicóloga/o que trabalha com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem não pode se restringir ao papel de "solucionadora/solucionador" de problemas individuais, direcionada somente para o sofrimento psíquico individual e/ou coletivo, nem se tornar um mero divulgador de teorias psicológicas, mas deve se constituir como uma/um profissional que, dentro de seus limites e de sua especificidade, pode auxiliar a escola a superar os obstáculos que se colocam entre os alunos/alunas e o conhecimento (Tanamachi & Meira, 2003).

Em continuidade, a escola, ao assumir sua função social de possibilitar às novas gerações a apropriação desses conhecimentos, deve fazê-lo de maneira intencional e sistematizada. Isso porque a educação escolar é promotora do desenvolvimento humano na medida em que a aprendizagem impulsiona e orienta esse processo. Nesse sentido, deve-se compreender que o desenvolvimento não ocorre de modo espontâneo ou natural, mas é o resultado de processos pedagógicos organizados para tal finalidade, nos quais o ensino ocupa papel central ao possibilitar a formação de conceitos, especialmente dos científicos, os quais transforma qualitativamente as funções psíquicas superiores das/os estudantes. Assim, ao assumir sua função social, a escola torna-se lócus privilegiado justamente por criar as condições objetivas necessárias para que os indivíduos se apropriem do conhecimento historicamente sistematizado, superando formas imediatas de pensamento e avançando em direção a níveis mais elaborados de compreensão da realidade e dos comportamentos complexos culturalmente desenvolvidos (Magalhães & Martins 2020; Martins, Abrantes & Facci, 2017; Vigotski , 2001, 2009; Vigotskii, Luria & Leontiev , 2010; Vygotski, 2014).

Por fim, as/os psicólogas/os devem assumir o compromisso de transformar as condições que dificultam tal apropriação do conhecimento pelas/os estudantes. Com isso, contribuindo para a construção de mediações que favoreçam práticas educativas de caráter desenvolvente, promotoras do desenvolvimento , dos processos de humanização e da retomada da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi & Meira, 2003).

Método da pesquisa

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural , com análise documental a partir de literatura: a coletânea de livros *Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior*. Destacamos que o texto aqui desenvolvido é um recorte da tese de doutorado da primeira autora (M. Silva, 2026) – intitulada *Atuação de psicólogas/os nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*, que teve como objetivo investigar a atuação de psicólogas/os de Institutos Federais de Educação, que ingressam nessas instituições por meio do cargo Psicólogo/a Técnico-Administrativo em Educação.

Por conseguinte, inicialmente, foi realizada uma leitura sistemática de todos os volumes, que somam 137 capítulos (Negreiros & Souza, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Em prosseguimento, realizou-se uma classificação dos capítulos, a qual foi organizada em categorias a partir da tipologia dos textos. Destarte, a categorização geral foi a seguinte:

a) relatos de pesquisa acadêmica, capítulos que trazem recorte de projetos de pesquisas, de trabalhos de conclusão de curso, além de dissertações e teses;

b) ensaios teóricos, textos nos quais as/os psicólogas/os buscaram realizar reflexão sobre uma dada temática do dia a dia da instituição educacional em que atuam; *c) relatos de pesquisas de campo no que tange ao próprio instituto*, ou seja, as/os profissionais realizaram pesquisas no próprio contexto com o intuito de conhecer algum aspecto da demanda ou de possíveis demandas com a finalidade de subsidiar possíveis intervenções;

d) relatos de práticas de psicólogas/os, nessa alocou-se especificamente os textos que traziam relatos de intervenção das/os profissionais de Psicologia em seus espaços de atuação;

e) Outros, na qual alocamos os capítulos de autoras/es que não possuíam vínculo com Institutos Federais , considerando que a vinculação a um Instituto Federal constituía um dos critérios de seleção dos textos, outros dois critérios eram: que ao menos uma/um das/os autoras/es fosse psicóloga/o e que estivesse ocupando o cargo de TAE.

Diante do exposto, a primeira categorização geral dos textos, na qual elaboramos cinco categorias iniciais a partir dos tipos de textos, que continham relatos pesquisas, relatos de ensaios teóricos, relatos institucionais, relatos de práticas e outros. Frente a isso, selecionamos, para fins de análise, os capítulos alocados na categoria *d) relatos de práticas profissionais*. Entretanto, em virtude dos diferentes tipos de práticas, deparamo-nos com a necessidade de nova (re)organização em categorias. Assim, a partir dos 55 capítulos que compuseram a supramencionada categoria, *d) relatos de práticas*, após leitura exaustiva, emergiram 4 categorias analíticas construídas com base nas regularidades das práticas descritas, ressaltando que as categorias foram surgindo por meio da leitura criteriosa conforme o método Materialista Histórico-Dialético, por isso, não sendo ser definidas *a priori*.

Destarte, a análise dos capítulos que traziam os relatos práticas nos permitiu a construção de quatro grandes categorias, a saber: 1) Práticas voltadas para sanar queixas relacionadas ao sofrimento individual, 2) Práticas grupais realizadas com atores e atrizes da instituição de ensino, 3) Práticas relacionadas aos processos institucionais mais amplos, e, 4) Práticas com foco no processo pedagógico.

Por fim, salientamos que, na análise das práticas descritas nos textos selecionados, não foi possível determinar a área de atuação das/os psicólogas/os, isto é, se pertenciam à Psicologia Organizacional, à Psicologia Escolar e Educacional, à Psicologia Clínica, entre outras. Isso se deve ao fato de que, no contexto dos Institutos Federais , o ingresso por concurso público permite a admissão de profissionais com diferentes formações na área da Psicologia. Ainda que, em alguns casos, os textos indicassem a vinculação das/os profissionais a núcleos, coordenações ou à Reitoria, tais informações não foram suficientes para identificar com precisão sua posição no organograma institucional nem sua especialidade de atuação.

Resultados

Como já mencionamos, extraímos as categorias analíticas dos relatos de práticas das/os profissionais psicólogas/os presentes nos 55 capítulos selecionados. Assim sendo, prosseguimos com os resultados, primeiro apresentando as quatro categorias elaboradas diante das práticas encontradas e, na sequência, trazemos a discussão. Desse modo, o Quadro 1, explicita a Primeira Categoria de Análise, a saber, *1) Práticas voltadas ao sofrimento individual*:

Quadro 1 - Primeira Categoria de Análise

PRÁTICAS VOLTADAS PARA SANAR QUEIXAS RELACIONADAS AO SOFRIMENTO INDIVIDUAL		
Práticas de atendimentos individualizados com estudantes:	**Práticas realizadas para sanar sofrimento psíquico de servidoras/es:**	**Práticas de encaminhamentos:**
Prática de realização de atendimento a partir da escuta psicológica às/aos estudantes.	Prática de realização de acolhimento para servidoras/es provenientes de demanda espontânea.	Prática de realização de acolhimentos individualizados e

		encaminhamentos das/os estudantes atendidas/os.
Prática de realização de acolhimento e escuta psicológica às/aos estudantes.	Prática de realização de aconselhamento psicológico às/aos servidoras/es da instituição.	
Prática de realização de acolhimento e escuta psicológica às/aos estudantes.		
Prática de realização de acolhimento às/aos estudantes em situação de sofrimento psíquico.		
Prática de realização de escuta psicológica, de forma pontual e individualizada, às/aos estudantes.		
Prática interventiva por meio do "Projeto de Escuta" para jovens vítimas de bullying.		
Número total de práticas: 9		

Fonte: M. Silva (2026, p. 261)

Concernente ao Quadro 2, que traz a Segunda Categoria de Análise: *2) Práticas grupais ,* diz respeito a práticas realizadas por meio de rodas de conversa, de desenvolvimento de projetos com estudantes, além de ações de prevenção e promoção de saúde e/ou saúde mental abrangendo todos os públicos da instituição de ensino. Vejamos:

Quadro 2 - Segunda Categoria de Análise

PRÁTICAS GRUPAIS REALIZADAS COM ATORES E ATRIZES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO		
Práticas diversas só com estudantes:	**Práticas diversas com professoras/es e estudantes:**	**Práticas com público não especificado:**
Prática de desenvolvimento de ações junto às/aos discentes.	Prática de promoção de encontros de diálogo com professoras/es e estudantes.	Prática de promoção de espaços grupais para

		debate de temas relativos à diversidade.
Prática de promoção de espaço de discussão e troca de experiências para as/os estudantes utilizando a arte como principal mediadora.	Prática de intervenção na relação professor/a-aluno/a: a importância do manejo dos aspectos transferenciais pelo/a professor/a no cotidiano de uma sala de aula do IF.	Prática de realização de oficinas diversas.
Prática de realização de grupo de discussão com estudantes.	Prática de participação no desenvolvimento de projeto de extensão envolvendo professoras/es e discentes.	Prática de realização de prevenção de combate ao bullying escolar.
Prática de promoção de rodas de conversa para discussões sobre assuntos diversos com estudantes.		Prática de realização de prevenção de problemas em saúde mental.
Prática de promoção e realização de encontros de diálogos com as/os estudantes.		Prática de realização de campanhas de saúde.
Prática de promoção de saúde mental e qualidade de vida às/aos estudantes.		Prática de grupos de discussão (“Uma Leitura Psicanalítica do Bullying Escolar”).
Prática de promoção de saúde mental através de abordagem vivencial (prática de intervenções em grupo com adolescentes, com foco na prevenção e promoção de saúde mental na adolescência).		
Prática de realização de ciclo de intervenções denominadas “Eu e o Mundo”, que acontece com estudantes do IF com objetivo de ajudá-las/os a lidar com o momento de vida em que se encontram, preparando-as/os para o mercado de trabalho.		
Prática interventiva com estudantes por meio do projeto denominado “Projeto de Vida”.		

Prática interventiva por meio de projeto com a temática da sexualidade para turmas de estudantes.		
Prática interventiva em grupo no contexto escolar com estudantes adolescentes.		
Prática interventiva por meio do projeto "Educação para a vida", com foco em estudantes adolescentes.		
Prática interventiva por meio do "Projeto Didático Felicidade", com as/os estudantes do Ensino Médio Integrado.		
Prática interventiva por meio do "Projeto Rodas de Conversa", com estudantes de turmas específicas.		
Prática de desenvolvimento de projetos com foco nas/os discentes.		
Prática interventiva por meio de projeto de extensão em orientação profissional/vocacional.		
Prática interventiva por meio de programa de orientação profissional (de carreira/vocacional).		
Prática interventiva por meio de programa de orientação profissional, com a Hipnose Ericksoniana.		
Prática de encontros grupais com foco no desenvolvimento de carreira (grupo de orientação profissional).		
Número total de práticas: 28		

Fonte: M. Silva (2026, p. 263).

Quanto à categoria 3*) Práticas abrangendo os processos institucionais mais amplos*, o Quadro 3, a seguir, evidencia uma atuação com a participação das/os profissionais de Psicologia em diferentes espaços, políticas e programas da instituição para além de seu setor de lotação, mas também com a equipe multiprofissional.

Quadro 3 - Terceira Categoria de Análise

PRÁTICAS RELACIONADAS A PROCESSOS INSTITUCIONAIS MAIS AMPLOS	
Práticas no âmbito da instituição de ensino:	**Práticas com a equipe multidisciplinar:**
Prática de participação no Plano de Desenvolvimento Institucional.	Prática de participação no Programa de Assistência Estudantil.
Prática de participação em implantação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IF.	Prática de participação no programa de acolhimento à/ao estudante ingressante.
Prática de participação em bancas de seleção de docentes (concurso e seletivo para preenchimento de cargos de professor/a efetivo/a e substituto/a).	Prática de desenvolvimento e participação no "Projeto de Acolhida" aos calouros e calouras no início do ano letivo, com a equipe multiprofissional.
Prática de participação na elaboração e implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio.	Prática de realização de acompanhamento às/aos estudantes contempladas/os em benefícios (bolsas) da Assistência Estudantil.
Prática de realização de acolhimento de servidoras/es que ingressam na instituição.	Prática de realização de acompanhamento às/aos estudantes do Programa de Assistência Estudantil, bolsistas, para verificar a frequência e o rendimento delas/es.
Prática de realização de acolhimento de servidoras/es em fase de aposentadoria.	Prática de realização de oficinas e seminários com a equipe multiprofissional com foco na comunidade escolar.
Prática de realização de formação de servidoras/es.	Prática de elaboração e realização de projeto multidisciplinar.
Prática de promoção de capacitações (formação) para servidores.	Prática de realização de projeto de extensão conjuntamente com equipe multidisciplinar com foco na Assistência Estudantil.
Prática de desenvolvimento de ações junto às diretorias (setores do IF).	Prática de realização de projeto de extensão com a comunidade.

Prática de desenvolvimento de ações junto às/aos docentes, discentes e diretorias.	
Prática de desenvolvimento de ações de promoção de saúde mental junto à comunidade escolar.	
Prática de promoção de rodas de conversa (promoção de um espaço de fala para o manejo do luto com a comunidade escolar).	
Prática interventiva para prevenção de saúde mental e qualidade de vida na escola, por meio de projeto de extensão.	
Prática de realização de oficinas temáticas oferecidas e solicitadas pela comunidade escolar. Projeto de extensão "O Clube dos Saberes".	
Número total de práticas: 23	

Fonte: M. Silva (2026, p. 265).

Por fim, o Quadro 4 se refere à categoria 4) *Práticas relacionadas ao processo pedagógico*. Nessa categoria alocamos as práticas relacionadas à participação das/os profissionais psicólogas/os em conselhos de classe, realizando supervisão de estágio, formação de professores, dando assessoria para docentes, realizando intervenções frente aos processos de ensino e de aprendizagem, além de promoverem práticas de proposição, implementação e execução de projetos pedagógicos junto ao alunado como estratégia para a permanência e o êxito estudantil.

Quadro 4 - Quarta Categoria de Análise

PRÁTICAS COM FOCO NO PROCESSO PEDAGÓGICO		
Práticas que abrangem a dimensão ampla do processo pedagógico:	**Práticas com docentes:**	**Práticas com estudantes:**
Prática de planejamento e condução de reuniões pedagógicas, conselho de classe, etc.	Prática de assessoria junto às/aos professoras/es.	Prática de realização de grupo de estudos com alunos e alunas desmotivados/as ("o objetivo deste grupo é ajudar na motivação das/os alunas/os para persistirem nos estudos").
Prática de participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe (atua no planejamento e condução dessas reuniões e, também, promovendo capacitações (formações) junto às/aos servidoras/es).	Prática de assessoria junto às/aos docentes.	Prática de realização de acompanhamento da trajetória educacional das/os estudantes.
Prática de participação e realização de conselhos de classe, no qual, juntamente com as/os professoras/es e a equipe pedagógica, discutem as demandas, buscando estratégias de atuação conjunta para a superação da condição apresentada como sendo o "problema".	Prática de organização e formação de professoras/es.	Prática de realização de oficina de curta duração com ênfase na utilização de estratégias de aprendizagem para estudantes de cursos técnicos e superiores.
Prática de participação em reuniões pedagógicas.	Prática de realização de acompanhamento e orientação ao trabalho docente.	Prática de elaboração e execução de proposta de trabalho destinada às/aos estudantes reprovadas/os.
Prática de participação na construção da proposta pedagógica da escola.		Prática de ação interventiva pontual com foco no ENEM.
Prática de participação e de orientação a projetos de pesquisa, ensino e extensão.		Prática de proposição e execução de projetos pedagógicos com fins à permanência e êxito das/os estudantes matriculadas/os.

Prática de realização de supervisão de estágio.		Prática de proposição e implementação de grupo de estudos.
		Prática interventiva por meio do Projeto "Desenvolvendo Habilidades de Estudo".
		Prática interventiva por meio de projeto, visando melhorar o processo de aprendizado de alunos e alunas.
Número total de práticas: 20		

Fonte: M. Silva (2026, p. 267).

Discussão

Concernente à *Primeira Categoria de Análise*, ela foi quantitativamente menos expressiva que as demais, contudo, revela que existe uma lógica de atuação centrada no indivíduo, visto que as/os profissionais relataram realizar práticas de atendimentos individualizados, tanto com acolhimento, escuta e atendimentos psicológicos, como de encaminhamentos para profissionais fora da instituição de ensino. Tal constatação confirma a presença do modelo clínico-terapêutico no contexto educacional. Nesse modelo, a queixa escolar é tratada unilateralmente, visto que as/os profissionais tendem a localizar a questão no indivíduo e, portanto, dissociada das contradições e condições sociais e institucionais que a produzem. Destarte, ainda que essas práticas possam responder a demandas concretas e imediatas, sua centralidade tende a reforçar processos de individualização dos problemas educacionais, fundamentando-se em perspectivas que, historicamente, contribuíram para a responsabilização das/os estudantes e suas famílias pelo "não aprender",

pelo próprio fracasso escolar (Patto , 1984, 1990/2015; Meira & Antunes, 2003; Souza, 2010b).

Considera-se que este modelo poderia ser ampliado para uma atuação das/os profissionais da Psicologia que traga elementos que sejam particulares das/os estudantes, buscando compreendê-los em processos coletivos e com ações que venham a envolver/promover situações participativas e democráticas. Tal ampliação implica, ainda, intervenções que promovam a melhoria dos processos pedagógicas visando um ensino comprometido com a promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, acreditamos que um ensino que "puxa" o desenvolvimento reverbera positivamente na convivência humanizada entre alunos e alunas, favorecendo, por conseguinte, a construção de uma cultura de paz no conjunto da instituição escolar. Em continuidade, a análise dos atendimentos individuais, à luz do que tais situações revelam acerca do ambiente escolar, – principalmente no que se refere às relações de discriminação e violência – pode constituir importante subsídio para a elaboração de programas e projetos de extensão voltados à problematização e à discussão de temas como racismo, homofobia, desigualdade social, participação social, construção de espaços democráticos, entre outros (Fodra, White & Souza, 2025).

No que se refere ainda à análise da *Primeira Categoria de Análise*, verifica-se que as relações que se produzem em atendimentos individuais são importantes espaços de reflexão a respeito da realidade escolar, dos avanços e recuos das práticas pedagógicas e institucionais. Contudo, tais relações não se esgotam nesse âmbito, uma vez que as relações individuais e o próprio indivíduo são constituídos em processos complexos, mediados pelas relações sociais, historicamente engendradas no interior do modelo

de produção vigente – o capitalista – cuja base se assenta na exploração do ser humano. Assim sendo, a atuação profissional orientada por uma perspectiva histórico-cultural pode potencializar, a partir do atendimento individual, uma compreensão ampliada e aprofundada das questões que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que oferece fundamentos para a leitura crítica dos atravessamentos ideológicos que permeiam os propósitos institucionais, as relações formativas e suas metodologias. Tal perspectiva possibilita, assim, a construção de alternativas coletivas de enfrentamento e superação dos desafios e limites presentes na cultura institucional (Alves, 2017; Digiovanni & Souza, 2014; Facci, Anache & Caldas, 2021).

Concernente à *Segunda Categoria de Análise*, observamos a predominância de práticas de caráter grupal, constituindo o conjunto mais numeroso das intervenções identificadas. Nessa categoria, encontramos ações frequentemente materializadas por meio de projetos, oficinas, rodas de conversa e atividades de promoção de saúde, indicando um deslocamento do foco da atuação para a dimensão coletiva do contexto e do processo educativo. Diante disso, é importante considerar que a ampliação do trabalho das/os psicólogas/os para espaços coletivos de formação é uma dimensão fundamental para a instauração de relações mais horizontais e que problematizem aspectos instituições e de convivência que muitas vezes são invisibilizados. Essas modalidades de intervenções possibilitam importantes questionamentos das relações estabelecidas e cristalizadas na cultura institucional e requerem um manejo profissional complexo, tendo em vista a diversidade de demandas e de necessidades no âmbito individual e institucional. Entretanto, é importante destacar que tais práticas, por si sós, não garantem rupturas com perspectivas hegemônicas,

uma vez que esses avanços requerem a superação de expectativas ainda assentadas na regulação dos comportamentos e no ajustamento dos indivíduos aos propósitos institucionais.

A mobilização coletiva diante das demandas institucionais implica acordos e transformações não são necessariamente possíveis na instância da reflexão institucional que acontece no âmbito da atuação profissional. Ainda assim, constituem condições fundamentais para que se efetivem processos de aprendizagem promotores do desenvolvimento humano e de relações humanizadoras. Nesse sentido, é positiva a instauração de tensões e mobilizações voltadas à construção de resoluções democráticas, com vistas à promoção de mudanças relacionais e estruturais no interior da instituição de ensino, capazes de dirimir a produção do sofrimento engendrado no bojo das relações que constituem o "chão da escola" (Beatón, 2003, 2005; Vigotski , 2001).

No que se refere à *Terceira Categoria de Análise*, na qual alocamos práticas realizadas no âmbito dos processos institucionais mais amplos, verificamos uma ampliação significativa do *fazer* das/os psicólogas/os de Institutos Federais , visto que estavam integrando espaços de planejamento, gestão e implementação de políticas institucionais, além de atuar em articulação com a equipe multiprofissional. Assim sendo, particularmente no âmbito da assistência estudantil e dos programas institucionais, essa categoria demonstra um movimento de deslocamento do lugar tradicionalmente atribuído à Psicologia na escola, aproximando-a de uma atuação mais articulada à dinâmica institucional e às políticas públicas.

Todavia, essa ampliação da atuação dentro dos Institutos Federais também se apresenta tensionada por limites institucionais e pelas próprias atribuições generalistas do cargo de Psicólogo Técnico-Administrativo em

Educação, que tendem a dispersar a atuação em múltiplas frentes, conforme previsto no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (Brasil, 2005b), expedido pela Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, originado pela Lei nº 11. 091, de 12 de janeiro de 2005, (Brasil, 2005a), que trata da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Contudo, de acordo com M. Silva (2025), cabe destacar que esse ofício foi tornado sem efeito pelo Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC (Brasil, 2017), porém revogou-se o ofício Brasil (2005b) sem publicar nova normativa com a descrição das atribuições para o cargo de Psicólogo TAE, fazendo com que o ofício sem validade (Brasil, 2005b) ainda seja usado para designar as atribuições de profissionais que adentram as instituições após o concurso público.

Embora as questões formais ainda precisem ser mais bem definidas, as práticas profissionais, ao serem instauradas, possibilitam a implementação de formas de participação e atuação profissional que transcendem os campos intradisciplinares para ações multidisciplinares e interdisciplinares. Neste sentido, pesquisas no campo da Psicologia Escolar e Educacional têm destacado a importância do trabalho interdisciplinar, intersetorial, em rede de apoio, visando responder de maneira mais ampliada às complexas questões que comparecem no cotidiano das instituições de ensino (Malpighi & Souza, 2025; Tourinho & Souza, 2021). Portanto, os avanços nas práticas profissionais são fundamentais para a efetivação de políticas públicas de acesso, permanência e apropriação, por parte das/os estudantes, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, articulado aos processos de democratização das relações

sociais. Tais avanços indicam caminhos para a constituição de um quadro formativo de jovens que lutem pela garantia de direitos em uma sociedade desigual e violenta como a que vivemos, estruturada pelo modelo de produção capitalista.

No tocante à *Quarta Categoria de Análise*, na qual localizamos as práticas diretamente vinculadas ao processo pedagógico – e que sob nossa perspectiva, assumem especial relevância na medida em que se aproximam do que se compreende como especificidade da Psicologia Escolar e Educacional – as/os psicólogas/os, ao contemplarem em suas práticas ações como assessoramento ao trabalho docente, participação em reuniões pedagógicas, acompanhamento da trajetória escolar das/os estudantes e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem focadas nas/os estudantes, essas intervenções indicam possibilidades concretas de promoção do desenvolvimento humano puxado pela aprendizagem. Nesse sentido, ressaltamos que quando as/os profissionais realizam uma atuação centrada na mediação para remover os obstáculos que se interpõem entre o aprendizado (dos alunos e alunas por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade) e o desenvolvimento humano, através de sua especificidade laboral no interior dos processos pedagógicos, estão corroborando a função de profissional da Educação defendida por C. Silva (2024, p. 267):

> A consideração do conjunto de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural como instrumental teórico para a organização das condições de ensino no cotidiano das escolas está entre os desafios a serem enfrentados por profissionais da psicologia escolar rumo ao exercício de uma função social essencialmente educativa por meio do fortalecimento de formas de um atuação que se distanciem daquelas práticas que mantém esses profissionais presos ao exercício da função clínica na educação e, simultaneamente, contribuam para sua participação no

> processo de elaboração de soluções para dilemas vivenciados no cotidiano das escolas juntamente com os demais profissionais que compõem a equipe escolar.

C. Silva (2024) nos aponta a necessidade de compreensão do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural e que sua incorporação como fundamento deve ser base para a organização das condições de ensino nas escolas. Contudo, isso constitui um grande desafio para a Psicologia Escolar no tocante à uma atuação com função social essencialmente educativa. Em outras palavras, a esse respeito, a autora destaca que se trata de fortalecer uma atuação de caráter educativo, que se afaste das práticas centradas no modelo clínico-terapêutico e que contribua, de forma articulada com a equipe escolar, para a construção de soluções (democráticas) aos desafios do cotidiano da escola. Nessa direção, uma atuação que, potencialmente, se alinha com as perspectivas críticas, em especial, com Psicologia Histórico-Cultural, pode fazer com que a/o psicóloga/o escolar e educacional – e mesmo a/o psicóloga/o que trabalha com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, no caso dos Institutos Federais – desloque o foco da intervenção do indivíduo isolado para as relações e os processos pedagógicos que constituem o processo educativo.

Diante do exposto, a análise do conjunto das práticas aponta para uma atuação em múltiplas frentes, que coexistem com uma expressiva pluralidade de abordagens teóricas, as quais vão desde perspectivas cognitivistas, clínicas e organizacionais a referenciais psicossociais e histórico-culturais. Essa heterogeneidade, embora possa ser compreendida como expressão da própria constituição epistemológica da Psicologia enquanto ciência, também revela uma fragmentação do campo, na qual diferentes concepções de sociedade, mundo, ser humano,

desenvolvimento e educação operam simultaneamente (Fonseca, Negreiros & Souza, 2021; Patto , 1984, 1990/2015; Meira & Antunes, 2003). Por isso, também, observamos uma "pulverização" das práticas, marcada pela multiplicidade de ações, objetivos e referenciais teórico-práticos, o que dificulta a consolidação de uma atuação profissional que vise a superação das perspectivas organicistas, psicologizantes e medicalizantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (M. Silva, 2026).

Portanto, os capítulos analisados da coletânea explicitam um campo em disputa, no qual se entrecruzam diferentes projetos de Psicologia e Psicologia Escolar , no qual, de um lado, persistem práticas ancoradas em modelos individualizantes e adaptacionistas; e de outro, emergem iniciativas que buscam ampliar a compreensão do fenômeno educativo, incorporando dimensões coletivas, institucionais e pedagógicas. Tal tensão revela não apenas a diversidade do *quefazer* profissional, mas, sobretudo, os desafios postos à construção de uma atuação comprometida com a superação das explicações reducionistas e biologicistas, bem como do modelo clínico-terapêutico de atuação no contexto educacional (C. Silva 2024; M. Silva, 2026; Tanamachi & Meira, 2003).

Em conclusão, torna-se fundamental refletir, problematizar e promover diálogos a partir do *fazer* das/os psicólogas/os que atuam no campo da Educação Profissional e Tecnológica , sobretudo considerando os referenciais teóricos que fundamentam sua atuação. Nesse sentido, é imprescindível que estejam amparadas/os por teorias que possibilitem compreender o fenômeno educacional em sua complexidade, com vistas à (re)orientação de suas práticas, tendo no horizonte a materialização da sociedade emancipada. É nesse movimento que a análise das práticas se torna relevante, não podendo ser meramente descritiva, mas constituindo-

se como elemento de análise crítica para a compreensão e transformação da realidade educacional em que as/os psicólogas/os pesquisadas/os atuam.

À guisa de conclusão

A análise das práticas de atuação de psicólogas e psicólogos no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da coletânea *Práticas em Psicologia Escolar : do Ensino Técnico ao Superior*, permite-nos apreender não apenas a diversidade de intervenções desenvolvidas nesse campo, mas também as determinações histórico-sociais, institucionais e teórico-metodológicas que configuram o *fazer* profissional. Trata-se de um material que, ao reunir produções oriundas de diferentes regiões do país e de distintos Institutos Federais, evidencia a complexidade e a heterogeneidade que atravessa a Psicologia Escolar e Educacional contemporânea, especialmente quando observamos o campo da Educação Profissional e Tecnológica .

Do ponto de vista metodológico, a sistematização dos capítulos e a seleção daqueles que explicitam relatos de práticas – totalizando 55 textos – possibilitou a construção de categorias analíticas fundamentadas com base nas regularidades identificadas nas intervenções descritas. Essas categorias não se configuram como classificações descritivas, mas foram elaboradas como sínteses interpretativas que expressam diferentes modos de compreensão da atuação das/os psicólogas/os no contexto dos Institutos Federais , com distintas frentes de atuação profissional.

Nesse sentido, as práticas organizadas em quatro eixos principais: aquelas voltadas ao manejo do sofrimento individual; as intervenções de caráter grupal; as práticas inseridas na dinâmica institucional ampliada; e

aquelas mais diretamente relacionadas aos processos pedagógicos, demonstram a coexistência da pluralidade da atuação existente no contexto dos Institutos Federais para psicólogas/os TAE. Assim sendo, verificamos a partir dos textos que existem práticas na perspectiva do modelo clínico tradicional, o que revela a permanência de uma lógica individualizante nesse contexto educacional, no entanto, também constatamos práticas que contemplam as dimensões coletivas e institucionais, ampliando o campo de atuação para que a/o profissional de Psicologia exerça práticas que respondam à dinâmica institucional e, também, práticas voltadas aos processos pedagógicos. Frente a isso, verificamos que existe a necessidade de fortalecimento de perspectivas críticas que orientem a atuação para além do ajustamento das/os estudantes, dos atores e atrizes escolares, contribuindo para a compreensão dos múltiplos atravessamentos que constituem as determinações essenciais do processo educativo.

Finalizamos, afirmando que os resultados indicam avanços, especialmente no que se refere à ampliação da atuação para dimensões coletivas e institucionais. Contudo, também demonstram limites, como a permanência de práticas individualizantes e a fragmentação do fazer profissional. Um dos principais achados refere-se à diversidade de práticas e abordagens evidenciando um campo heterogêneo, essa pluralidade, embora revele riqueza, também aponta para uma possível fragmentação da atuação, caracterizada por uma dispersão de práticas e ausência de diretrizes teórico-metodológicas que contemplem os avanços do campo da Psicologia Escolar e Educacional, destacando-se a necessidade de fortalecimento de referenciais teórico-metodológicos críticos, capazes de orientar para materialização de práticas comprometidas com o pleno

desenvolvimento humano e a máxima complexificação do psiquismo no contexto dos Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Referências

ALVES, H. C. O. Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental. *In:* NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. v. 3, p. 136-146. Teresina, PI: EDUFPI, 2017.

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

FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Orgs.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>.

BEATÓN, G. A. El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Horizontes Educacionales**, n. 8, p. 81-87. Universidad del Bío-Bío, Chile, 2003.

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Presidência da República**, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. **Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990**. 2014. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/276911020_POLITICAS_PUBLICAS_DE_EDUCACAO_PSICOLOGIA_E_NEOLIBERALISMO_NO_BRASIL_E_NO_MEXICO_NA_DECADA_DE_1990>.

FONSECA, T. da S.; NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. Psicólogos escolares nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: práticas e desafios. *In:* FACCI, M. G. D.; AYACH, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Orgs.). **Por que a psicologia na educação**? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba, PR: CRV, 2021. p. 218-235.

GRESPAN, J. **Marx : uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 2020. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150.

MALPIGHI, V. C. S.; SOUZA, M. P. R. Prêmio Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos – 2025: Psicologia, Assistência Social e Educação em Diálogo na Construção de Políticas Intersetoriais. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 45, n. 109, p. 248-259, 2025. Epub 02 fev. 2026. DOI: https://doi.org/10.5935/2176-3038.20250024.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, n. 1, p. 7–27, 1997. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In:* TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 1. Teresina, PI: EDUFPI, 2017.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 1. Teresina, PI: EDUFPI, 2017a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 2. Teresina, PI: EDUFPI, 2017b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 3. Teresina, PI: EDUFPI, 2017c.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 4. Teresina, PI: EDUFPI, 2017d.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 5. Teresina, PI: EDUFPI, 2018a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 6. Teresina, PI: EDUFPI, 2018b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 7. Teresina, PI: EDUFPI, 2018c.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar :** do Ensino Técnico ao Superior. v. 8. Teresina, PI: EDUFPI, 2018d.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 9. Teresina, PI: EDUFPI, 2019a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 10. Teresina, PI: EDUFPI, 2019b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 11. Teresina, PI: EDUFPI, 2020a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar** : do Ensino Técnico ao Superior. v. 12. Teresina, PI: EDUFPI, 2020b.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar . São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

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

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. Trad. L. M. C. Calejon. São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA, C. R. da. O desenvolvimento humano como objeto de investigação da psicologia educacional no avanço da barbárie no contexto escolar. *In:* TULESKI, S. C. ; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; CALLEGARI, A. B. (Orgs.). **Novas roupas, velhos fios**: metamorfoses do fascismo na sociedade contemporânea e o papel de uma psicologia anticapitalista. Marília SP: Lutas anticapital, 2024.

SILVA, M. J. **Atuação de psicólogas/os nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural . Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2026.

SILVA, M. J. da. **Psicólogos(as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-29012019-185624/pt-br.php>.

SOUZA, M. P. R. História: Psicologia Escolar e Educacional em Busca de novas Perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a21.pdf>.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010a. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios**.** Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>.

SOUZA, M. P. R. O movimento de crítica em psicologia escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. *In:* SOUZA, M. P.; SILVA, S. M.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. p. 13-32.

TANAMACHI, E. R. Prefácio. *In:* NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior. v. 12, p. 6-10. Teresina, PI: EDUFPI, 2020.

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

TOASSA, G.; MARQUES, P. N. (Orgs.). **Novas perspectivas em Vigotski** : história, filosofia, arte e ciência. Bauru, SP: Mireveja, 2024.

TOURINHO, M. B. A. C.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar. *In:* SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar e políticas públicas para a educação básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2021. p. 83-92. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596129.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: Psicologia Concreta do Homem. Trad. A. Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. C. Berliner. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1982).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1926).

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** . Trad. M. P. Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas – III**: Problemas del desarrollo de la psique. Trad. L. Kuper. v. 2-III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012. (Trabalho original publicado em 1983).

Sobre os Organizadores

Ana Karina Amorim Checchia

Email: karinaac@usp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7792-3124
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7210111370320149

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2000), especialização em ''Psicologia e Educação : Processos de Aprendizagem e Escolarização'' pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2001), mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP (2006 e 2015) e Pós Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, atentando para temas relativos à formação e atuação do psicólogo, com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, e à formação inicial de professores. É membro da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) e do LIEPPE (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da USP). Trabalhou por sete anos (2016 a 2023) como docente do curso de graduação em Psicologia na Universidade Paulista (UNIP-SP), coordenadora e docente do Curso de Especialização em Psicologia e Educação da UNIP. Atualmente é docente da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Célia Regina da Silva

Email: celia.r.silva@unesp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8010-6803
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4224301455603546

Possui licenciatura plena em psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara (2017). De 2005 a 2010 atuou na Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos/SP como assessora de Educação Infantil e foi diretora de escola no mesmo município. Atuou, como professora assistente - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, ministrando aulas nos cursos de graduação em psicologia, pedagogia e licenciaturas, bem como em cursos de Especialização na área da Educação. No mesmo período foi professora colaboradora do curso de especialização em Educação Especial da Fundação Educacional de Penápolis. Atuou como professora substituta da Universidade Federal de Mato Grosso de Sul no campus de Paranaíba/MS, atuando, também em projeto de formação oferecido aos Professores de Educação infantil do mesmo município. Atuou como professora do curso de graduação em pedagogia e do curso de pós-graduação em psicopedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes. Foi professora efetiva vinculada aos cursos de graduação em psicologia e pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (2020-2023).Tem experiência na área de Psicologia Educacional, com ênfase em Programação de Condições de Ensino , atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas, desenvolvimento infantil, educação infantil, formação de professores . Atualmente é professora assistente efetiva na Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU) e é membro do NEPPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social, educação e Saúde: contribuições do marxismo); do GEPCO (Grupo de Estudos em Psicologia Concreta - UEPG/PR) e do Laboratório Interinstitucional de Ensino e Pesquisa em Psicologia Escolar (LIEPPE) (USP/SP).

Marilene Proença Rebello de Souza

Email: mprdsouz@usp.br
Orcid: https://orcid.org/ 0000-0002-8297-5674
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2891705696645235

Professora Titular da Universidade de São Paulo (desde 2015). Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1978) e Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Educação da USP (1977). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1997-atual) e Coordenadora do Programa de 2006 a 2014. Foi Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/ PROLAM-USP (2011 - atual) e atual Coordenadora. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE e é líder dos Grupos de Pesquisa do CNPq ''Psicologia e Escolarização na América Latina: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica'' e ''Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina''. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, com apoio da FAPESP. Professora do Curso de Graduação em Psicologia da USP. Membro da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica e do Centro Internacional de Inovação e Desenvolvimento de Cidades MIL do Instituto de Estudos Avançados da USP. Editora Chefe da Revista Psicologia Ciência e Profissão (2002-2004 e 2010-2013). Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional (2006-2008 e 2016-2020), Editora Temática da Revista Interamericana de Psicologia - Psicologia e Educação (2019-2021) e Membro do Conselho Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional (2020-atual). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-2022). Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (2002 a 2004 e de 2010 a 2013) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2005-2007 e 2008 a 2010).Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Psicologia - ANPEPP (2014-2016). Diretora do Instituto de Psicologia da USP (2016-2020). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação (2010 -2020). Compõe o Conselho Consultivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e foi membro do Conselho Curador da FUVEST/ USP (2021 a 2025). Realizou Estágio Pós-Doutoral na York University, Canadá (2001-2002). Professora Visitante nas seguintes Universidades: York University, Canadá; Instituto Politécnico Nacional, México, Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; Universidade de Bologna, Itália, Faculdade de Psicologia; Universidade do Porto, Portugal, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Universidade Autônoma do Perú. É Bolsista Produtividade do CNPq, nível 1C. Coordenou o Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2003-2005 e 2007 a 2009). Coordenou o Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da Sociedade Interamericana de Psicologia - SIP (2017 -2021). Coordenou o GT Psicologia e Educação da União Latinoamericana de Psicologia - ULAPSI (2023-2025). Membro da AHILA - Associação de Historiadores Latinoamericanistas Europeus. Membro do GT da ANPEPP - Psicologia e Políticas Públicas (2014 - atual) e da ANPEd Psicologia da Educação (1997- atual). Pesquisadora e docente da área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas em educação, convivência e violência escolar, formação e atuação de psicólogos, , escolarização, medicalização da educação e da sociedade, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina. Membro da Diretoria da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a Cadeira no. 02, Lourenço Filho.

Sobre os Autores

Aléxia Farhat Silveira Soubihe
Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Ana Karina Amorim Checchia
Professora doutora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

André Perussi Salina
Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP – Bauru.

Cárita Portilho de Lima
Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Célia Regina da Silva
Professora assistente efetiva do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU)

Cíntia Bellini
Coordenadora Pedagógica da UME Mário de Oliveira Moreira, atualmente respondendo pela Direção da Escola.

José Alves Trindade
Assistente de Direção da UME Mário de Oliveira Moreira, aposentado em 2021.

Márcia Justino da Silva
Psicóloga com doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Maria José da Silva
Farmacêutica, doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Marilene Proença Rebello de Souza
Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Rosa Frasão Okerenta
Professora de inglês e psicóloga. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Sandra Maria Fodra
Doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Índice Remissivo

A

ANVISA, 19, 96, 102, 104, 107, 121
Aprender a aprender, 54
Aprendizagem, 3, 58, 86, 141, 142, 193, 194, 198
Atividade guia, 29
Atomoxetina, 100

B

BNCC, 53, 54, 55

C

Classe, 100
Clonidina, 100
Competências socioemocionais, 53
Construtivismo, 54
COVID-19, 19, 97, 124
Crítica, 38, 51, 57, 135, 141, 143, 146, 158, 193
Cultura, 3, 46, 128, 135, 136

D

Desenvolvimento, 3, 47, 58, 86, 87, 126, 142, 149, 162, 176, 190, 193, 196, 198, 199
Diagnóstico, 121
Dialética, 38, 145
Diálogo, 190
Dislexia, 89

E

Educação Profissional e Tecnológica, 21, 164, 186, 187
Elkonin, 17, 32
emancipação humana, 18, 45, 48, 61, 83, 189, 190
Ensino, 8, 16, 21, 39, 85, 128, 131, 146, 162, 163, 170, 175, 183, 187, 191, 195

G

Gênero, 74

I

Institutos Federais, 21, 128, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 182, 185, 187, 188, 190, 192
Inteligência Artificial Generativa, 7, 17, 41, 43, 45
Intencionalidade, 148

L

Lei 13.935/2019, 189
Leontiev, 30, 31, 166, 168, 169
LIEPPE, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 24, 47, 58, 131, 133, 134, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 194, 195, 196
Lisdexanfetamina, 19, 94, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 125
Luria, 166, 168, 169

M

Marx, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 23, 58, 66, 75, 79, 85, 87, 124, 127, 146, 150, 159, 164, 166, 190
Mediador, 18, 45, 141
Medicalização, 100, 124, 128, 129, 197
Metilfenidato, 19, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 107, 108, 109, 125, 128
Modafinila, 100

N

Neoliberalismo, 189

P

Paulo Freire, 155
Periodização, 37, 39, 86, 126, 142, 190
Personalidade, 3, 7, 58, 60, 75, 78, 82, 83, 122
Piaget, 48, 55
Práticas grupais, 171, 173
Processo, 112, 122, 139
Professor, 14, 45, 141
Projeto Transformar, 136, 137, 139
Psicologia e Educação, 16, 17, 25, 28, 29, 36, 38, 39, 45, 47, 57, 129, 189, 193, 194, 196
Psicologia Educacional, 36, 189, 195
Psicologia Escolar, 7, 8, 12, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 41, 47, 48, 87, 90, 110, 111, 131, 149, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199
Psicologia Histórico-Cultural, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 48, 60, 61, 69, 83, 86, 87, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 124, 126, 128, 131, 134, 135, 141, 143, 146, 149, 150, 158, 164, 165, 166, 170, 185, 192
Psicologia na Educação, 16, 22, 25, 37, 167
Psicologia Tradicional, 47, 50

R

Ritalina, 19, 94, 99, 125, 126, 127
Rubinstein, 17, 28

S

SNGPC, 19, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 121

T

TDAH, 19, 50, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 105, 106, 118, 119, 122, 123, 124, 127
TEA, 50
tecnologias, 18, 45, 94
Teoria da Atividade, 31, 142
TOD, 50, 89

V

Vigotski, 2, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 33, 37, 48, 57, 58, 61, 64, 67, 70, 71, 79, 85, 86, 87, 110, 111, 112, 115, 122, 124, 127, 134, 140, 142, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 182, 193